

FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Laís da Costa Manso Nabuco de Araújo

Maria Helena de Castro Lima

UM OLHAR SOBRE O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Laís da Costa Manso Nabuco de Araújo
Maria Helena de Castro Lima

Esta obra tem como objetivo compartilhar estudos realizados e contribuir para a reflexão sobre a formação técnico-profissional no Brasil. Reúne três textos de 2015 que tratam do tema.

O primeiro texto apresenta uma retrospectiva histórico-institucional da Educação técnico-profissional no Brasil, dá exemplos do cenário internacional e ainda levanta algumas das principais questões presentes no ensino técnico-profissional de nível médio – a começar pela dualidade e paralelismo entre o ensino regular, de caráter propedêutico, e o ensino profissionalizante.

O segundo examina o ensino técnico-profissional no Estado de São Paulo e analisa como se dá a relação entre a oferta de cursos e as demandas do mercado por trabalhadores com formação adequada.

SÃO PAULO, 2018
METALIVROS

PREFÁCIO

Nosso objetivo é apresentar e propor a discussão de ideias e experiências plurais de pensadores e profissionais da Educação no Brasil e exterior.

Por acreditar que Educação é questão estratégica para o desenvolvimento da nação, há quase uma década, em parceria com entidades civis e o poder público, o Itaú BBA participa de projetos que visam à melhoria da qualidade da Educação básica no Brasil, com foco em políticas públicas.

Há quatro anos, elegemos como prioridade para atuação o apoio ao debate em torno da formulação de um novo modelo de ensino médio, flexível, que articule a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante e a qualificação profissional.

O art. 205. da Constituição Federal de 1988 expressa que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A qualificação profissional é, pois, um direito constitucional, e cabe ao ensino médio, última instância da Educação obrigatória,

oferecer a todos os alunos escolher se querem a qualificação profissional, a formação acadêmica, ou ambas.

O grande avanço do novo ensino médio proposto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é permitir a flexibilização necessária disponibilizando a todos os alunos, além do itinerário acadêmico, também a formação profissional, ao tempo em que amplia a carga horária do ensino regular. Ou seja, os estudantes só têm a ganhar.

Vale sublinhar que a qualificação profissional possibilitará à maioria dos nossos jovens, que não seguirão para a universidade em um primeiro momento, uma condição melhor para organizarem suas vidas após o ensino médio, já dispendo de orientação para o trabalho.

Conhecer e analisar o que foi feito até agora na Educação brasileira e no mundo, para pensar o presente e as tendências futuras, é o objetivo desta coleção. Esperamos com isso contribuir para a busca de soluções do complexo e imenso desafio da Educação no Brasil.

Fernão Bracher
Ex-presidente do Itaú BBA e membro do
Conselho de Fundadores do Todos pela Educação

NOTA DAS AUTORAS

Os textos desta publicação foram escritos em atendimento a uma demanda do Itaú BBA, no ano de 2015, que procurava mapear a realidade da educação técnico-profissional no Brasil e os principais dilemas a serem enfrentados para promover intervenções de qualidade nesse campo.

O primeiro texto, além de uma breve retrospectiva histórico-institucional da educação técnico-profissional no Brasil, procura entender, à luz do modelo brasileiro e exemplos do cenário internacional, algumas das principais questões envolvidas no ensino técnico-profissional de nível médio, a começar pela dualidade e paralelismo entre o ensino regular, de caráter propedêutico, e o ensino profissionalizante, tema recorrentemente colocado pelos estudiosos do assunto.

O segundo texto, específico sobre o ensino técnico profissionalizante no Estado de São Paulo, busca analisar como se dá, de acordo com algumas das principais instituições formadoras no Estado, a relação entre a oferta de cursos e as demandas do mercado por trabalhadores com formação adequada.

Ainda que os dados apresentados – do ano de 2014 – possam parecer defasados diante da realidade atual, algumas questões colocadas à época permanecem pertinentes, tendo em vista a aprovação da Lei nº. 13.415/17, que regulamenta a flexibilização da grade curricular e insere a formação técnico-profissional como possibilidade de itinerário formativo para os estudantes no Ensino Médio.

Vale dizer, por fim, que nenhum dos textos têm a pretensão de esgotar o debate sobre o tema, mas, sim, apresentar ao leitor, a partir da produção dos especialistas da área, a percepção das autoras sobre diferentes matizes ideológicas em torno da política pública de formação técnico-profissional, compondo um panorama abrangente e trazendo referências para estudos futuros.

Laís da Costa Manso Nabuco de Araújo
Maria Helena de Castro Lima

SUMÁRIO

1. EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL 8

- 1.1. Apresentação 10
- 1.2. Educação profissional no Brasil: marcos jurídico-institucionais 14
- 1.3. Educação técnico-profissional no Brasil 26
 - 1.3.1. Autorização para funcionamento dos cursos e certificação 34
- 1.4. Educação técnico-profissional na Argentina, França e Canadá 38
 - 1.4.1. Argentina 39
 - 1.4.2. França 51
 - 1.4.3. Canadá 60
 - 1.4.3.1. O sistema de Educação profissional no Quebec 61
 - 1.4.3.2. O sistema de Educação profissional de Ontário 66
- 1.5. Questões e desafios da Educação técnico-profissional no Brasil 70
 - 1.5.1. A importância da Educação técnico-profissional 71
 - 1.5.2. Desafios da Educação técnico-profissional 85
- 1.6. Referências 98

2. EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: OFERTA E RELAÇÕES COM O MERCADO DE TRABALHO 106

- 2.1. Apresentação 108
- 2.2. Oferta de cursos técnico-profissionais de nível médio:
Brasil e grandes regiões 112
- 2.3. Cursos técnico-profissionais de nível médio no Estado de São Paulo 120
 - 2.3.1. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza 124
 - 2.3.2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo 135
 - 2.3.3. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Programa Vence 145
 - 2.3.4. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial 157
 - 2.3.5. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial 172
- 2.4. Considerações finais 184
- 2.5. Referências 190
- 2.6. Anexos 194

1.

EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

São Paulo, janeiro de 2015

1.1.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho busca responder à demanda de realização de um levantamento da situação da Educação técnico-profissional brasileira.

O texto aborda, nos dois primeiros itens, um levantamento dos marcos jurídico-institucionais que regulam o sistema de Educação técnico-profissional no Brasil e traz uma descrição do modelo em vigência.

No terceiro item, são descritos os modelos desenvolvidos em três países - Argentina, França e Canadá. A decisão por visitar outros modelos teve o objetivo de identificar aspectos que possam balizar análises e proposições de alterações no caso do Brasil. A escolha dos países deveu-se à proximidade das autoras com trabalhos já realizados por pesquisadores especialistas no tema. Os textos aqui apresentados são bastante plurais, uma vez que foram utilizados trabalhos realizados originalmente com lógicas e objetivos diferentes. Vale dizer que, em vários momentos, são reproduzidas na íntegra descrições dos modelos de Educação profissional apresentados.

No quarto e último item, procuram-se identificar as razões para o desenvolvimento de políticas públicas de Educação profissional e os desafios envolvidos na implantação de um modelo com características que contemplem o equacionamento dos problemas mais comumente apontados pelos estudiosos do tema.

Embora a intenção inicial deste trabalho fosse realizar um breve levantamento, isso não foi possível, por abordar o tema da Educação profissional, sobre o qual se discute intensamente há tempos, não havendo consenso nem resultados que indiquem com clareza os caminhos a serem seguidos e sua relação com o ensino regular. Assim, uma ampla bibliografia foi consultada, mas privilegiaram-

-se dois trabalhos por conta da identidade com a proposta deste texto: *Reforma e expansão da Educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000*, de Liliâne Bordignon de Souza (2013),¹ e *Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra*, de Simon Schwartzman e Cláudio Moura e Castro (2013).²

Portanto, fica claro que, apesar de terem sido privilegiados pensadores de diferentes matizes ideológicas a fim de compor uma visão abrangente da questão, não se tem aqui a pretensão de esgotar o tema, e sim de contribuir com a perspectiva de avanço na política pública de formação técnico-profissional, além de trazer referências para aprofundamentos futuros.

1 SOUZA, Liliâne Bordignon. *Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253914/1/Souza_LilianeBordignon-de_M.pdf>. Acesso em jul. 2016.

2 SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, C. de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

1.2.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: MARCOS JURÍDICO-INSTITUCIONAIS

Até o fim do século XIX, com a atividade econômica brasileira baseada na agroexportação, a Educação, independentemente da vinculação institucional, estava voltada para uma parcela das elites e desvinculada das atividades produtivas. Com o início da industrialização, começam a se desenhar no País as primeiras intervenções para organizar uma Educação com características profissionalizantes, dirigida aos segmentos mais pobres da população e a profissões que não demandavam escolarização formal.

No começo do século XX, decreto-lei do então presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices, num total de 19 instituições, “(...) em cada uma das capitais dos Estados da República”, cujo objetivo era “(...) não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los a adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.³ Outras 19 escolas e uma Inspeção de Ensino Profissional Técnico são criadas posteriormente pelo então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema.⁴

3 BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em nov. 2014.

4 INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). *Formação de competência, governança e democracia no Brasil: A política de educação e formação profissional do Senai*. Rede de Pesquisa, Formação e Mercado de Trabalho, Volume III – Educação Profissional e Tecnológica, 2014.

A maioria dessas instituições, entretanto, não chegou a constituir-se como centros formadores capazes de atender às demandas do setor industrial, tendo a efetividade comprometida: seja por terem contado com estruturas e organização precárias⁵; seja pelo fato de se terem prestado, sobretudo, a políticas de cunho clientelista: “(...) essas escolas serviram, de fato, como poderosa moeda política para o governo federal distribuir posições e/ou vagas escolares para indicados de políticos locais, recebendo, assim, apoio das oligarquias regionais (Leal, 1949. In: Ipea, 2014)”⁶. Vale dizer que, diferentemente do que ocorreu em outras Unidades da Federação, no Estado de São Paulo o ensino profissionalizante tendeu, desde cedo, a ganhar contornos próprios. O maior avanço no processo de industrialização no Estado bem como as características específicas desse processo tornam a necessidade de implantação de uma política de Educação profissional mais premente,⁷ além de levar em conta as peculiaridades dos novos sistemas de trabalho – particularmente o taylorismo –, incorporando seus preceitos e valores nos processos formativos. Nesse contexto, deixa-se de priorizar as pessoas em condição de pobreza para buscar um público adequado ao trabalho fabril taylorizado.

5 CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducacional/CANALI.pdf>>. Acesso em nov. 2014.

6 LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto*. Rio de Janeiro: Forense, 1949.

7 Cunha aponta os seguintes fatores favoráveis a esse cenário: “1) capital acumulado na cafeicultura de exportação, disposto a transferir-se para a manufatura e a indústria; 2) capacidade empresarial, isto é, mentalidade burguesa voltada para a acumulação do capital; 3) mercado consumidor para produtos fabris, formado não só pela burguesia, mas também pelas camadas médias e pelos trabalhadores assalariados; 4) um contingente de trabalhadores (notadamente os imigrantes e seus descendentes) dispostos a se transferirem da agricultura para a manufatura e a indústria, como operários e até mesmo como empreendedores; 5) oferta de energia elétrica para suprir as empresas de força motriz”. CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2ª ed. São Paulo: Unesp/Brasília (DF): Flacso, 2005, p. 115.

No que se refere ao Brasil como um todo, é somente a partir dos anos 1940 que a Educação profissional ganha novo fôlego. De um lado, as Leis Orgânicas do Ensino, resultantes da reforma do setor em 1942, estruturam o ensino propedêutico em dois níveis: primário e secundário; e o ensino técnico-profissional em quatro áreas: industrial, comercial, normal e agrícola. Essa formação, entretanto, não dava acesso ao nível superior.

Paralelamente, inicia-se a constituição dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, o chamado Sistema S. O primeiro passo nesse sentido é dado justamente para favorecer o setor industrial, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942,⁸ incumbido de “organizar e administrar” escolas para capacitar aprendizes para o setor.

Conforme indicam Schwartzman e Castro:

Enquanto o Ministério da Educação tentava colocar de pé um sistema regulado de Educação profissional, o setor industrial tomava uma iniciativa paralela para criar seu próprio sistema de formação profissional independente. Seria um sistema financiado com recursos públicos, mas gerido pelas associações empresariais.⁹

8 Criação do Senai. BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942*. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em nov. 2014. Ainda nos anos 1940, outras instituições do Sistema S são criadas: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi). Mais tarde, nas décadas subsequentes, é constituído o Serviço de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (Senat) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), entre outros.

9 SCHWARTZMAN; CASTRO, *op. cit.*, 2013, p. 592.

Com a atuação do Senai – e, posteriormente, das demais instituições do Sistema S –, configura-se um modelo de Educação profissional baseado em centros formadores sob responsabilidade do setor privado, voltados à capacitação para o trabalho e cujos cursos são desenhados para as necessidades e interesses do setor produtivo. Tem-se como perspectiva que os cursistas, ao concluir a formação técnica, dirijam-se para o mercado de trabalho, encarregando-se o sistema público da Educação básica e secundária de caráter propedêutico, dirigida a um público que buscaria cursos superiores.

Assim, fica caracterizada uma estrutura educacional dual, com uma vertente de formação voltada para o trabalho e outra (desvinculada dessa) com perspectiva humanista e integral dirigida às elites, que abre as portas para os cursos de nível superior. Segundo Nascimento (2007), referindo-se à reforma de Capanema:

Trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do ministro Capanema.¹⁰

A partir de 1946, são aprovados dispositivos que estabelecem a equivalência entre os dois tipos de formação, permitindo que concluintes de cursos técnicos pudessem ter acesso a cursos superiores desde que fizessem os chamados “exames de complementação” nas disciplinas não cursadas (Lei federal nº 1.076/1950 e nº 1.821/1953). Nesse contexto, o Sistema S expande as iniciativas, incorporando a oferta de ensino nos mesmos moldes do

10 NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007, p. 81. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/download/594/581>>. Acesso em mai. 2017.

sistema público, sem que o público, necessariamente, se direcionasse para o mercado.

Reforçando a perspectiva de integrar os sistemas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada em 1961 (Lei nº 4.024/1961) estabelece a equivalência completa entre o ensino regular e o ensino profissional no nível secundário.

No que se refere ao ensino profissionalizante, fica ainda definido, na LDB de 1961, que a profissionalização deveria dar-se após a conclusão de um patamar básico de escolarização, de quatro anos, correspondente ao ensino primário.

Em que pesem essas alterações, não há ruptura efetiva com a dualidade dos sistemas de ensino, uma vez que continuaram a existir dois sistemas direcionados a públicos distintos: o ensino de sete anos do ginásio (de quatro anos) e do colegial (três anos); e o ensino técnico-profissional (industrial, agrícola, comercial ou normal); em que, conforme assinala Canali, “(...) os currículos se encarregavam de mantê-la [a dualidade], uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior”.¹¹

Esse é o modelo que vige até os anos 1970, momento em que se dá a efetiva eliminação, no plano jurídico-formal, da dualidade entre o ensino regular propedêutico e o ensino técnico profissionalizante. Assim, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 5.692/1971) estabelece que a Educação deveria ocorrer em dois níveis:

11 CANALI, *op. cit.*, 2008, p. 11.

- **primeiro grau**, obrigatório, de oito anos, representando a fusão do curso primário e ginasial. Dos oito anos, os quatro últimos deveriam inserir disciplinas relacionadas ao campo profissional (iniciação para o trabalho e sondagem vocacional), o que, na prática, poderia dar oportunidade aos estudantes de entrada imediata no mercado de trabalho, uma vez concluído este nível;

- **segundo grau**, de três anos, obrigatoriamente profissionalizante, representando a fusão do antigo colegial com os diferentes ramos do ensino técnico profissionalizante. Assim, uma habilitação técnica deveria estar assegurada a todos os concluintes deste grau de ensino.

Paralelamente ao sistema educacional, atividades de aprendizagem profissional industrial e comercial poderiam ser mantidas a cargo das empresas, sem relação com esse sistema, atendendo o público concluinte do primeiro grau.¹²

Com a estruturação do segundo grau, reforça-se a tese de que a Educação profissionalizante deveria ser priorizada, tendo em vista suprir as necessidades da economia em relação à oferta de trabalhadores qualificados. Paralelamente, busca-se conter a demanda por ensino superior, abrindo-se a possibilidade de os jovens se encaminharem diretamente ao mercado de trabalho.¹³

Com vista a organizar o novo modelo, o Conselho Federal de Educação (CFE) define 130 habilitações profissionais, sendo 52 “ha-

12 CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, n° 111, pp. 47-70, dez./2000. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/628/647>>. Acesso em jun. 2017.

13 “Com isso, estava-se dando uma terminalidade ao ensino de 2º. Grau, com pretensões, também, que um grande contingente de alunos saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no ensino superior.” NASCIMENTO, *op. cit.*, 2007, p. 83.

bilitações plenas”, que formavam técnicos, visando ao ingresso imediato no mercado de trabalho, e 78 “habilitações parciais”, que formavam auxiliares (Parecer n° 45/1972).

Outros pareceres entre 1975 e 1997 flexibilizam o direcionamento à profissionalização previsto na LDB n° 5.692/1971 e dão abertura para o cumprimento apenas parcial do segundo grau profissionalizante.

Destacam-se os pareceres n° 76/1975 e n° 26/1977, que estabelecem as chamadas “habilitações básicas”, sob o argumento de que o mais importante é que os estudantes adquiram formação básica para o trabalho sem, necessariamente, serem conduzidos a determinada ocupação, e possibilitam aumento na carga horária postulada para a formação geral: “(...) a habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação, passando a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade”.¹⁴

Com isso, passam a conviver três modelos de escolas de ensino de segundo grau: a) de habilitação plena, que forma técnicos de nível médio; b) de habilitação parcial, que forma auxiliares técnicos; e c) de habilitações básicas, que não orientam para uma ocupação predefinida, mas para grupos de ocupações.¹⁵

A tentativa de ruptura com a dualidade do sistema de ensino é reconhecida como positiva por estudiosos do tema. Não obstante, a eliminação da divisão entre escola técnica e secundária também sofreu críticas. A principal delas é que se teria desencadeado a desorganização

14 *Idem*, p. 84.

15 LEITE, Maria Ribeiro; SAVI, Rita de Cassia Barros. Ensino de 2º Grau Profissionalizante, Fundação Seade, *Cadernos de Pesquisa*, fev. 1980.

zação do ensino secundário sem que se produzisse, adequadamente, nem uma formação geral (que teve os conteúdos de ciências, letras e artes reduzidos) nem uma formação profissionalizante (cujos conteúdos eram considerados pouco complexos e muito instrumentais).¹⁶

Fica claro que a maioria das escolas de segundo grau no País não possuía estrutura, equipamentos, recursos financeiros e recursos humanos qualificados para viabilizar a proposta. Além disso, a inexistência de novas propostas curriculares e a não articulação com as empresas para identificação das necessidades do mercado de trabalho prejudicaram sua implantação.

Diante disso, e apoiadas pela abertura na legislação, muitas escolas mantiveram o ensino prioritariamente propedêutico, até que fosse formalmente restabelecido em 1982 (Lei nº 7.044/1982).

O quadro permanece inalterado até a metade dos anos 1990, quando é aprovada nova LDB (nº 9.394/1996), já no contexto da redemocratização. Além desta lei, há outras regulamentações expressivas que trazem diretrizes relacionadas ao ensino profissionalizante nessa década. Entre elas: o Decreto nº 2.208/1997, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 17/1997 e a Resolução CNE/CEB nº 4/1999.

Nessas novas formulações, fica evidente o reconhecimento:

- da necessidade de expansão da formação de profissionais de nível médio para fazer frente ao desenvolvimento tecnológico; e

¹⁶ CANALI, *op. cit.*, 2008.

- do direcionamento de recursos públicos para cursos técnicos que efetivamente atingissem estudantes interessados em trabalhar nas áreas de formação, já que os existentes congregavam alunos com renda elevada e interessados em cursos superiores.¹⁷

Assim, a nova LDB define a Educação básica em três níveis e estabelece o ensino médio como etapa final da Educação básica, após o qual o estudante pode acessar o ensino superior. Em que pese o ensino médio caracterizar-se como Educação propedêutica, a LDB mantém a intenção de que, nesse nível de ensino, os estudantes sejam preparados para o mundo do trabalho por meio da compreensão dos princípios e fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

Ainda que a LDB tenha artigos dedicados ao ensino de natureza profissionalizante, é sob o Decreto nº 2.208/1997 que o sistema de ensino profissional é regulamentado, sendo instituídos três níveis, sem progressão obrigatória entre eles:

- a) nível básico** – direcionado à qualificação e/ou requalificação de trabalhadores adultos, independentemente de escolaridade;
- b) nível técnico** – direcionado à habilitação profissional e destinado a matriculados ou concluintes do ensino médio; e
- c) nível tecnológico** – equivalente aos cursos de nível supe-

¹⁷ CUNHA, *op. cit.*, 2000. Para este autor, as escolas técnicas industriais da rede federal “(...) teriam se transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade para jovens de classe média, que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas, sim, na realização de cursos superiores, em especialidades que frequentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente. Em nome, portanto, da otimização econômica dos recursos financeiros públicos, os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes efetivamente interessados em trabalhar na sua especialidade” (Idem, p. 55).

rior, com caráter tecnológico, destinado a egressos do ensino médio ou técnico.

Especificamente, o ensino técnico é estruturado de forma desvinculada do ensino médio, com organização curricular própria, podendo ser realizado de forma concomitante ao ensino médio (na mesma escola ou em escolas diferentes) ou subsequente a ele.

O direcionamento dos cursistas para o mercado de trabalho assim como a busca de emprego são facilitados pelo caráter modular dos cursos técnicos e pela possibilidade de certificação a cada módulo como cursos básicos, de qualificação ou requalificação profissional. O certificado efetivo do curso técnico só pode ser expedido após o término do ensino médio, conforme parecer do CNE nº 17/1997.

Por fim, fica sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e do CNE definir diretriz curricular, carga horária, conteúdo mínimo e habilidades e competências básicas para cada área profissional.

Quando da definição dessas diretrizes para o ensino médio, abre-se, conforme Cunha:

(...) a possibilidade de que as escolas avancem a preparação básica de seus alunos para certos cursos técnicos, propiciando a aquisição de competências básicas, sem que, todavia, introduzam disciplinas propriamente profissionais. Neste sentido, a Tecnologia está presente nas três áreas em que foi dividido o conhecimento escolar da parte comum do ensino médio.¹⁸

Já as diretrizes curriculares para a Educação profissional de nível técnico, estabelecidas pela resolução CEB/CNE 4/99, dispõem sobre as áreas profissionais que devem ser priorizadas, com as

18 CUNHA, *op. cit.*, 2000, p. 57.

respectivas cargas horárias. As habilitações correspondentes a cada área ficariam a cargo das escolas.

Antes ainda dessa definição, e com vista a promover a expansão da rede física de Educação profissional e financiar adaptações das escolas já existentes, é criado, em 1997, o Programa de Expansão do Ensino Profissional (Proep). O Programa previa o direcionamento de recursos para Estados, municípios e entidades privadas sem fins lucrativos, limitando a expansão da rede federal.

Independentemente dos esforços de investimento, o modelo de Educação profissional implantado a partir da LDB de 1996 é alvo de críticas por parte dos estudiosos do tema:

- seja pela conformação legal de dois sistemas de ensino paralelos (e, nesse sentido, o reforço da cisão entre a preparação para o trabalho intelectual e o manual). Conforme diz Melo, as medidas “(...) reconfiguraram o ensino médio e a Educação profissional no país, representando, de um lado, o reforço à dualidade que tem historicamente marcado a Educação brasileira e, de outro, a preparação da força de trabalho que operaria o mercado de trabalho cuja regulamentação se busca flexibilizar”;¹⁹

- seja pela forma como a formação técnica é implementada, uma vez que se teria gerado “(...) um aligeiramento da formação técnica em módulos dissociados e estanques dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores”.²⁰

19 MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas para a Educação (Técnico) Profissional: uma comparação entre Brasil e Argentina. 2006, p. 5. Disponível em: <www.saece.com.ar/docs/congreso2/gomes_melo.doc>. Acesso em set. 2017.

20 CANALI, *op. cit.*, 2008, p. 15.

1.3.

EDUCAÇÃO TÉCNICO- PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação profissional no Brasil está regulamentada: 1) pelo Decreto nº 5.154/ 2004, tendo o Decreto nº 2.208/1997 sido revogado; 2) pela Lei nº 11.741/ 2008, que altera a LDB nº 9.394/1996; e 3) por um conjunto de resoluções advindas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB): CNE/CEB nº3/2008; CNE/CEB nº4/2010; CNE/CEB nº 2/2012; e CNE/CEB nº 6/2012.

No modelo atual, a organização da oferta de ensino profissional em três níveis permanece, mas com novas denominações, que sinalizam a associação ao nível médio e superior do sistema educacional regular como segue.

a) Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores, que se mantém dirigida aos trabalhadores em geral e independe da sua escolaridade. São cursos de qualificação e/ou requalificação que podem ser articulados, de modo a compor um determinado itinerário formativo.

b) Educação profissional técnica de nível médio, que pode ser oferecida na forma articulada ao ensino médio ou subsequente. Na forma articulada, a Educação técnica de nível médio pode ser:

- a. integrada, ofertada para aqueles que concluíram o ensino fundamental, mediante matrícula única na mesma instituição;
- b. concomitante ao ensino médio, destinada a quem nele ingressa ou já o esteja cursando, com matrículas distintas para cada curso realizadas na mesma ou em diferentes instituições;

c. concomitante na forma, pelo fato de ser desenvolvida simultaneamente em instituições educacionais distintas, mas integrada no conteúdo mediante a execução de um projeto pedagógico unificado, definido pelas instituições por meio de convênio ou acordo de intercomplementaridade.²¹

c) Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação,

ofertada como nível superior de ensino para aqueles que concluíram o ensino médio, com um recorte vertical aos bacharelados. Por exemplo, curso tecnológico de construção de estradas, como um recorte no bacharelado de engenharia; curso tecnológico de gestão de recursos humanos, gestão financeira, gestão de logística, entre outros, como um recorte no bacharelado de administração.

Com essas definições, mais do que trazer uma nova nomenclatura aos níveis de Educação, abre-se a possibilidade de efetiva integração entre a Educação propedêutica de nível médio e o ensino técnico-profissional, uma vez que se introduz a forma articulada integrada ao ensino médio mediante uma única matrícula.

Ou seja, fica autorizado que, uma vez concluído o ensino fundamental, o estudante possa se matricular em um único curso que reúna as duas modalidades (ensino médio propedêutico e técnico). Não obstante, mantém-se a obrigatoriedade de as escolas cumprirem integralmente a carga do ensino médio de formação

21 Assim como o integrado, o modelo “(...) concomitante na forma e integrada no conteúdo” possibilita o aporte dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação para o financiamento dos sistemas estaduais e municipais.

geral (propedêutico), o que implica ampliação da carga horária total do curso.²²

Nesse caso (Educação profissional no formato articulado integrado), o estudante concluinte recebe apenas o diploma do curso técnico, que abrange o ensino médio; ou seja, a conclusão do curso técnico supõe o ensino médio. Já no caso da forma articulada concomitante, o estudante recebe o diploma do ensino profissional técnico somente após apresentar o certificado do ensino médio.

Após o Decreto nº 5.154/2004, a integração é ainda regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005, definindo que, no caso de haver integração ou concomitância, planos de curso técnico e projetos pedagógicos específicos deverão ser estabelecidos, especificando a carga horária dos cursos integrados entre 3.000 e 3.200 horas.²³

Em 2007, novo decreto (nº 6.302/2007) institui o Programa Brasil Profissionalizado, que reitera a importância de integrar formação geral e Educação profissional – “(...) no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” – e se propõe a financiar, sob algumas condições, a estruturação do ensino médio integrado.²⁴

22 A carga horária dos cursos profissionais técnicos de nível médio integrados é regulamentada por resoluções, tratadas posteriormente.

23 Art. 5º - “Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas; e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.” BRASIL. *Resolução nº 1, de 3 de fevereiro 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 nº 5.154/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em jan. 2015.

24 BRASIL. *Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em jan. 2015.

Já no ano de 2008, os dispositivos do Decreto nº 5.154/2004 são reeditados na Lei nº 11.741/2008, alterando a LDB nº 9.394/1996.

Logo em seguida, a Resolução CNE/CEB nº 3/2008 regulamenta a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) de Nível Médio. De acordo com a resolução, os cursos deverão ser organizados por eixos tecnológicos, cujo projeto pedagógico contemple as trajetórias a serem seguidas em cada itinerário formativo e as exigências profissionais que direcionarão a atuação das instituições na oferta de Educação técnica.²⁵ É dado um prazo a essas instituições de ensino para se adaptarem ao previsto no CNCT.

Resoluções do CNE e da CEB, nos anos subsequentes, complementam a regulação da Educação profissional e tecnológica.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010²⁶ define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação básica. Ao fazer isso, apresenta a Educação profissional e tecnológica como modalidade do ensino médio,²⁷ que pode dar-se na forma de qualificação profissional/formação inicial ou continuada de trabalhadores; e de Educação profissional técnica de nível médio, desenvolvida, como já previsto nas regulamentações anteriores, de forma articulada (integrada ou concomitante) ao ensino médio ou subsequente a ele.

25 BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3/2008*. art. 3º. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em jan. 2015.

26 BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4/2010*. Ministério da Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em jan. 2016.

27 Art. 27º: “A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância”. BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4/2010*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em jan. 2015.

Ainda de acordo com essa resolução: 1) a Educação profissional e tecnológica “(...) pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de Educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”; e 2) “os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação profissional e tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.²⁸ Com isso, abre-se a possibilidade de o trabalhador ter os conhecimentos validados em diferentes momentos e utilizando-se de diversas estratégias de formação.

Finalmente, no ano de 2012, as resoluções CNE/CEB nº 2 e nº 6 definem novas diretrizes curriculares para o sistema, abordando, respectivamente, o ensino médio regular e o ensino profissional técnico de nível médio, conforme se vê a seguir.

No bojo da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2012, que traça as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, são definidas as formas de oferta e organização, incluindo a modalidade integrada. Nesta modalidade, devem ser observadas as seguintes cargas horárias mínimas: 3.200 horas para o ensino médio regular integrado ao profissional técnico de nível médio, das quais, 2.400 horas devem ser de formação geral; 2.400 horas para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada ao profissional técnico de nível médio; e 1.400 horas para a modalidade EJA integrada aos cursos FIC ou qualificação profissional. Na modalidade EJA, pelo menos 1.200 horas devem ser dispensadas para formação geral.

Já na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define diretrizes curriculares nacionais para o ensino profissional técnico de nível mé-

28 Artigos nº 32 e nº 34. Idem.

dio, são retomadas e detalhadas características de organização do modelo citadas anteriormente.

Mais especificamente, a resolução retoma diretrizes sobre como se deve dar a organização dos cursos técnicos de nível médio: por eixos tecnológicos, possibilitando diferentes itinerários formativos²⁹; e indica o CNCT mantido pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) como bases para o planejamento desses cursos e programas.

Quanto à carga horária, permanece a orientação de que conhecimentos específicos abordados no ensino profissional técnico de nível médio não prejudiquem a formação geral preconizada pelo ensino médio regular, que deve totalizar 2.400 horas de aulas em 200 dias letivos, às quais se adicionaria a carga horária do currículo profissionalizante. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, no entanto, prevê que, quando o curso se dá na forma integrada, pode haver redução dessa carga horária, conforme mostra a **Tabela 1**, a seguir.

29 Art. 3º § 3º: “Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas”. BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em jan. 2015.

Tabela 1

Cargas horárias: ensino médio e ensino profissional técnico integrado³⁰

CONHECIMENTOS GERAIS (ENSINO MÉDIO)	CURSOS TÉCNICOS (CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS)	TOTAL DE HORAS	CURSOS INTEGRADOS
2.400	+ 800	3.200	3.000
2.400	+1.000	3.400	3.200
2.400	+1.200	3.600	3.400

A possibilidade de redução da carga horária total se dá em razão do aproveitamento de conteúdos já ministrados no ensino médio que não necessitam ser repetidos no ensino técnico. Essa situação acontece, por exemplo, num curso de Enfermagem, que tem conteúdos de biologia, anatomia, corpo humano etc. abordados no âmbito da formação geral, de forma articulada com o curso técnico, não sendo necessário cursá-los novamente.

Por fim, especificamente em relação aos currículos, sua definição é responsabilidade das instituições de ensino. Não obstante, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 indica aspectos que devem ser considerados no planejamento, entre os quais a “(...) adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes” (art.22, item II). Ademais, devem ficar explícitos, em relação a cada especialidade, conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais que irão compor o perfil profissional do estudante após o curso.

30 Elaboração das autoras.

1.3.1. AUTORIZAÇÃO PARA FUNCIONAMENTO DOS CURSOS E CERTIFICAÇÃO³¹

Os cursos e programas de Educação profissional técnica de nível médio em instituições públicas e privadas, em quaisquer das formas (integrada, concomitante ou subsequente), devem ter autorização prévia para funcionamento, sendo esta expedida pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.³²

Para que a autorização seja concedida, a instituição de ensino interessada em oferecer tais cursos deve elaborar um plano de curso, observando as orientações detalhadas na Resolução CNE/CEB nº 6/2012,³³ e submetê-lo à aprovação.

31 Além do apoio da legislação pertinente (notadamente, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012), este texto tópico foi escrito com base em conversas com Bahij Amin Aur e Zélia Sarraf. Amin foi diretor regional do Senac por 11 anos e, por diversas vezes, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. Atualmente, é membro do CME-SP e presta assessoria ao CNE em assuntos relacionados à educação de nível médio regular e profissional técnica. Zélia Sarraf é pedagoga, consultora educacional, especialista em Gestão, Supervisão Educacional e Educação Profissional.

32 Art. 10. BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb-006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em jan. 2016.

33 O art. 20 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 estabelece como conteúdo mínimo dos planos de cursos: I - identificação do curso; II - justificativa e objetivos; III - requisitos e formas de acesso; IV - perfil profissional de conclusão; V - organização curricular; VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; VII - critérios e procedimentos de avaliação; VIII - biblioteca, instalações e equipamentos; IX - perfil do pessoal docente e técnico; X - certificados e diplomas a serem emitidos.

§ 1º A organização curricular deve explicitar: I - componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar; II - orientações metodológicas; III - prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida

Uma vez aprovado, o curso deverá ter os dados inseridos no cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), mantido pelo MEC, para fins de validade nacional dos certificados e dos diplomas emitidos.

A inclusão de dados no Sistec não desobriga a instituição educacional de prestar as devidas informações ao censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para fins estatísticos e de exigência legal, tal como o cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).³⁴

Em São Paulo e Minas Gerais, o órgão responsável pela autorização do funcionamento dos cursos profissionais técnicos é o Conselho Estadual de Educação (CEE). Entretanto, em razão da demanda, o CEE delegou para a Secretaria da Educação (SEC) o processo de autorização para os cursos em escolas próprias e privadas, sempre seguindo as regras do CEE.³⁵

Outra especificidade do Estado de São Paulo refere o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceetes), que possui a função delegada pelo CEE para criar, executar e certificar os próprios cursos.

nos ambientes de aprendizagem; IV - estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto. BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em jan. 2015.

34 Art. 23, parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, *op. cit.*

35 A autorização para cursos de ensino a distância foi delegada à SEC e, posteriormente, retomada pelo CEE.

Uma vez tendo a autorização, as escolas são também responsáveis por emitir o diploma dos cursos técnicos, conforme explicita a Resolução nº 6/2012 (art. 37): “(...) a certificação dos cursos, para fins de exercício profissional, deve ser realizada por instituição educacional devidamente credenciada e cujo curso tenha sido previamente autorizado.”

No caso das profissões regulamentadas, que têm conselhos de classe, os próprios conselhos fazem os registros profissionais dos indivíduos quando estes apresentam o diploma proveniente de escolas regularizadas. Isso acontece, por exemplo, no caso dos cursos de Enfermagem, Radiologia, Contabilidade, entre outros.³⁶

Além da certificação legal, rotineira, realizada por escolas credenciadas e cujos cursos foram autorizados, um dos itens destacados pelos legisladores e estudiosos da área é a possibilidade de aproveitamento de saberes profissionais, experiências e conhecimentos adquiridos pelo indivíduo,³⁷ valorizando o histórico profissional e incentivando a continuidade do processo de formação. Trata-se, na prática, de uma certificação pelo reconhecimento de competências.

O aspecto adquire especial relevância no contexto das sociedades pós-industriais, desde que o mundo do trabalho sofreu transformações em razão do desenvolvimento tecnológico. A garantia de oferta flexível de cursos e programas destinados à profissionalização dos trabalhadores, de acordo com itinerários formativos que

36 Somente em duas profissões, os conselhos de classe não fazem o registro profissional automaticamente após apresentação do diploma: Direito para curso superior e Contabilidade para curso técnico e superior.

37 O reconhecimento de conhecimentos e habilidades já foi abordado neste texto quando se discutiu a Resolução CNE/CEB nº 4/2010. A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 também trata do tema.

possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e conhecimentos, saberes e competências, mesmo que não tenham sido objeto de escolarização e certificação formal, é considerada uma inovação bem-vinda.³⁸

Em âmbito federal, escolas em todo o País conformam a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific),³⁹ um programa do MEC de reconhecimento e certificação dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, jovens ou adultos, durante a trajetória de vida. No processo de avaliação, quando se identifica uma deficiência no candidato mas são comprovadas suas competências, ele é enviado a um curso que complemente a formação, corrigindo a deficiência apresentada.

O reconhecimento dos conhecimentos, experiências e estudos anteriores deve ser solicitado ao CEE. O conselho indica que o demandante seja avaliado por uma escola pública estadual, ou de natureza pública, sem fins lucrativos, a exemplo das instituições do Sistema S. Embora importante e bem destacado na legislação, trata-se de um expediente de pouco uso, tanto por desconhecimento dos interessados como pelo fato de ser trabalhoso realizar a avaliação de conhecimentos e competências já adquiridas, para que sejam validadas.

38 Existe ainda a possibilidade de reconhecimentos de certificações intermediárias para trabalhadores que concluem módulos de cursos técnicos.

39 BRASIL. Portaria Interministerial nº. 1.082, de 2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm>. Acesso em mai. 2016.

1.4.

EDUCAÇÃO TÉCNICO- PROFISSIONAL NA ARGENTINA, FRANÇA E CANADÁ

1.4.1. ARGENTINA

A Argentina se caracterizou por ter tido, desde muito cedo, a preocupação com a universalização do ensino básico, tendo montado, ainda no século XIX, um modelo de Educação pública centralizado do ponto de vista administrativo, financeiro e ideológico. Segundo indica Melo sobre o país: “O ensino público foi universalizado em 1884 e, em 1914, 70% da população argentina era alfabetizada e, em 1947, toda a população”.⁴⁰

Já as atividades do ensino técnico profissionalizante parecem ter ganho fôlego no fim dos anos 1940 e início dos 1950, sob o governo peronista. É dessa época, por exemplo, a criação de uma instituição de ensino técnico superior destinada exclusivamente a jovens trabalhadores: a Universidad Obrera Nacional (UON).

Nos anos 1980, a Educação técnico-profissional na Argentina se organizava em dois ciclos, cada um com duração de três anos. São eles:

- **ciclo básico** – comum a todas as especialidades, contemplando matérias de formação geral e contato com diferentes atividades práticas; e
- **ciclo superior** – que inclui formação teórica e científica, complementar à formação básica, e o desenvolvimento de uma especialidade.⁴¹

⁴⁰ MELO, *op. cit.*, 2006, p. 11.

⁴¹ Especialidades compreendidas: “Administração de Empresas; Artesanato Aplicado; Veículos Automotores; Aerofotogrametria; Artes Gráficas; Construções; Computação; Construções Navais; Desenho de Interiores; Desenho e Promoção Publicitária; Instrumentista no Controle de Processos Industriais; Joalheria; Mecânica;

Após os dois ciclos, os estudantes/trabalhadores recebiam certificado de técnico na especialidade cursada.

Como alternativa ao ciclo superior, havia a possibilidade de o trabalhador, após o básico, dirigir-se a outro tipo de formação, o certificava como “auxiliar técnico”. Tratava-se de uma formação de dois anos, que articulava escola e empresa, sendo que o cidadão permanecia, semanalmente, dois dias na escola e três dias em uma empresa, desenvolvendo atividades práticas formativas.

Após esses dois anos, poderia optar pelo ciclo superior, abreviando o período de curso de três para dois anos.

No que se refere ao sistema de Educação regular, este sofre uma primeira grande reestruturação nos anos 1990, sob o comando do então presidente Carlos Menem. Segundo alguns autores, é um momento de grande inflexão na política, pois, ao lado da expansão do setor privado, “(...) foi abandonado o caráter universalista, ganhando relevância o caráter compensatório do papel do Estado no provimento da Educação pública”.⁴²

Há duas grandes reformas no sistema educacional argentino que devem ser mencionadas.

Mecânica Orientada para Máquinas Agrícolas; Eletricidade; Eletromecânica; Eletrotécnica; Geografia; Matemática; Hidráulica; Indústrias de Alimentação; Indústrias de Alimentação Pesqueira; Metalurgia; Mineração; Ótica; Prótese; Petróleo; Publicidade; Química; Refrigeração e Ar-Condicionado; Relojoaria; Telecomunicações”. CUNHA, *op. cit.*, 2000, p. 60.

42 MELO, *op. cit.*, 2006, p. 11.

A primeira, em 1993 (Ley Federal de Educación n° 24.195), dá uma nova estrutura ao sistema, regulamentando a Educação secundária em cinco níveis,⁴³ como segue.

- **Educação inicial** – para crianças de 2 a 6 anos, sendo que apenas o último ano é obrigatório.
- **Educação geral básica** – obrigatória, para estudantes a partir de 6 anos de idade, constituída de três ciclos de três anos cada ciclo.
- **Educação polimodal** – não obrigatória, constituída de um ciclo de três anos, que inclui formação geral de base e formação orientada, abarcando diferentes campos do conhecimento e abrangendo diferentes funções: propedêutica, ética e de cidadania e de preparação para a vida produtiva.
- **Educação superior** – graduação, profissional e acadêmica.
- **Educação quaternária** – pós-graduação.

Na Educação polimodal, que promove a relação direta com o mundo do trabalho, o estudante pode escolher entre cinco modalidades: “Ciências Naturais, Saúde e Meio Ambiente; Economia e Gestão das Organizações; Humanidades e Ciências Sociais; Produção de Bens e Serviços; e Artes, Design e Comunicação”.⁴⁴ As instituições podem ofertar uma ou mais modalidades, o que, na prática, tende a limitar a escolha do estudante.

43 Vale ressaltar que, embora essa estrutura já não esteja em vigor, é interessante descrevê-la por contemplar um nível de ensino equivalente ao ensino médio brasileiro, com características propedêuticas e profissionalizantes.

44 CUNHA, *op. cit.*, 2000, p. 61.

O enfoque polimodal é justificado pela concepção de que “(...) na sociedade contemporânea não há limites precisos entre as funções que eram desempenhadas pelos dois tipos de escola”. Portanto, deve-se ter “(...) um mesmo núcleo de competências fundamentais para todos os alunos, expresso em parâmetros curriculares básicos”.⁴⁵

Embora não mencionada na lei de 1993, a Educação técnico-profissional⁴⁶ estava organizada de forma articulada à Educação polimodal, podendo ser ofertada de forma complementar, concomitante ou consecutiva a esta e ocorrer:

- nas mesmas escolas que oferecem a Educação polimodal, mas em turnos diferentes;
- em instituições especializadas para atender os alunos de vários estabelecimentos de uma mesma área geográfica; e
- em instituições vinculadas às atividades profissionais diversas.

Essa formação, com cargas horárias que variavam de 1.200 a 1.800 horas, estava organizada na forma de Trajetos Técnico-Profissionais (TTPs), sendo que cada trajeto incluía a formação especializada em uma dada ocupação social e produtiva.

A organização dos trajetos é modular, com possibilidade de os estudantes serem certificados por cada módulo concluído. Porém, para obtenção do diploma de técnico no trajeto correspondente, o

45 Idem, p. 60.

46 Na Lei nº 24.95/1993, da Argentina, a educação técnico-profissional aparece somente como um dos “regimes especiais”, cuja finalidade é “(...) atender às necessidades que não possam ser satisfeitas pela estrutura básica e que exijam outras ofertas específicas diferenciadas em função das particularidades ou necessidades do educando ou do meio”. CUNHA, *op. cit.*, 2000, p. 60.

estudante, tal como ocorre no Brasil, deveria concluir a Educação polimodal mais todos os módulos de um TTP.

Os trajetos e os perfis profissionais dos técnicos a serem formados foram definidos após consulta a empresários, sindicatos e especialistas da área de Educação profissional, buscando-se considerar as demandas e necessidades de produção.⁴⁷

Em síntese, a reforma ocorrida na primeira metade da década de 1990, tem as seguintes características:

- introdução de elementos profissionalizantes no ensino secundário (nível polimodal);
- dissociação entre o nível polimodal e os TTP, que constituem cursos distintos;
- exigência da conclusão de todo o nível polimodal para a outorga do certificado de técnico; e
- possibilidade de os técnicos acessarem os cursos de nível superior, já que, para ser titulado como técnico, é preciso ter também concluído o nível polimodal.

Em meados da década de 2000, duas novas leis alteram o sistema de Educação regular e técnico-profissional na Argentina:

- Ley de Educación Técnico Profesional, nº 26.058/2005; e

47 No ano de 2000, os TTPs eram em número de 12, contemplando as seguintes áreas: “Produção Agropecuária, Gestão Organizacional, Equipamentos e Instalação Eletromecânica, Indústrias de Processos, Eletrônica, Construções (Mestre Mayor de Obras), Construções (Técnico em Construções), Tempo Livre, Recreação e Turismo, Informática, Saúde e Ambiente, Comunicação em Multimídia e Aeronáutica”. CUNHA, *op. cit.*, 2000, p. 62.

- Ley de Educación Nacional de la Argentina, n° 26.206/2006.

A Ley de Educación Técnico Profesional tem o objetivo de regulamentar e ordenar esse sistema de Educação, que, à semelhança do modelo brasileiro, inclui três níveis de formação:

- formação profissional, destinada à qualificação e/ou requalificação profissional dos trabalhadores, com o objetivo principal de “(...) preparar, atualizar e desenvolver as capacidades das pessoas para o trabalho, independente da escolaridade, garantindo a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos e o domínio de competências básicas, profissionais e sociais requeridos por uma ou mais ocupações”.⁴⁸ O ingresso na formação e sua realização são desvinculados da Educação formal;

- Educação técnico-profissional de nível médio; e
- Educação técnico-profissional de nível superior, não universitário.

A Educação técnico-profissional de nível médio e a de nível superior, não universitário, têm como objetivos, entre outros: formar técnicos de nível médio e superior, em áreas específicas “(...) cuja complexidade requeira processos prolongados de formação”; e desenvolver trajetórias de profissionalização de modo que os estudantes adquiram conhecimentos e capacidades que lhes permitam entrar no mercado de trabalho.⁴⁹

Assim como acontece com a organização em três níveis, também se assemelha ao Brasil a possibilidade de a Educação técnico-pro-

48 ARGENTINA. *Ley de Educación Técnico Profesional*, n° 26.058, art. n° 8. 2005. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002618.pdf>>. Acesso em jan. 2015.

49 *Idem*, art. n° 7.

fissional de nível médio ocorrer de forma complementar, concomitante ou subsequente à Educação polimodal.

Um aspecto que chama a atenção na lei de 2005 é a existência de um capítulo específico sobre a articulação entre o sistema de Educação técnico-profissional e as empresas. Diz o art. 15º dessa lei que as empresas podem ter convênios de colaboração com a área de Educação, colocando à disposição de escolas e docentes tecnologias e insumos adequados para a formação dos alunos.

Esse tipo de articulação, proposta no desenho da Educação técnico-profissional, entretanto, é alvo de críticas. Segundo Melo,⁵⁰ citando Pablo Imen, a proposta “(...) reflete uma subordinação direta e imediata aos interesses do capital, na medida em que, entre outras coisas, remete à vinculação entre instituições educativas e as empresas e estabelece modos de subordinação do sistema educativo a produção de mercadorias”.

Além dessa, outras críticas ao modelo argentino dizem respeito:

- ao número excessivo e à dispersão de cursos propostos e à curta duração;
- ao baixo investimento financeiro previsto; e
- ao fato de não representar uma ruptura efetiva com o modelo anterior e, portanto, não promover a desejável “(...) recuperação do lugar da Educação técnica que havia sido perdido com a LFE [Ley Federal de Educación]”.⁵¹

50 MELO, *op. cit.*, 2006, p. 15.

51 *Idem*.

No ano de 2006, após um tempo de debate nacional, é aprovada uma nova lei que regulamenta o sistema educacional argentino:

Ley de Educación Nacional de la Argentina, n° 26.206/2006, que substitui a anterior, de 1993.⁵²

Além de definir uma nova estrutura unificada para o sistema educacional, torna a escolarização obrigatória até o fim do ciclo secundário.

Segundo a nova estrutura, o sistema passa a contar com quatro níveis e oito modalidades, definidas como:

(...) opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.⁵³

A Educação técnico-profissional é definida como uma dessas modalidades, conforme se pode observar no **Quadro 1**, a seguir.

52 ARGENTINA. Ley n° 26.206. Ley de Educación Nacional. 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em jan.2016.

53 Idem, art.17º.

Quadro 1

Estrutura do Sistema Educativo Nacional argentino, segundo a Lei n° 26.206/2006⁵⁴

NÍVEIS	PÚBLICO	OFERTA	MODALIDADES
Educação Inicial	Crianças de 45 dias a 5 anos	Último ano obrigatório/oferta universal	Educação Técnico-Profissional Educação Artística
Educação Primária	Crianças a partir de 6 anos	Obrigatória/oferta universal	Educação Especial Educação Permanente de Jovens e Adultos
Educação Secundária: · Ciclo básico: três anos · Ciclo orientado: dois anos em escolas regulares ou três anos em escolas técnicas	Adolescentes e jovens que tenham concluído o nível de Educação Primária	Obrigatória/oferta universal	Educação Rural Educação Intercultural Bilingue
Educação Superior: · Universitária · Não Universitária	Jovens, com mais de 18 anos, que tenham concluído a Educação Secundária	Não obrigatória	Educação em Contextos de Privação de Liberdade Educação Domiciliar e Hospitalar

A Educação secundária mantém características da antiga poli-modal, tendo como finalidade habilitar os adolescentes e jovens para o trabalho, assim como para o exercício da cidadania e para a continuação dos estudos.

54 Elaborado pelas autoras com base em ARGENTINA, *op. cit.*, 2006.

Entre os objetivos, fica também ressaltada a intenção de estabelecer um vínculo entre os estudantes e o mundo do trabalho, a produção, a ciência e a tecnologia, aspecto que é mais uma vez enfatizado no art. 33 da nova lei:

Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de dieciséis (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a seis (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058.⁵⁵

Outra característica que se mantém do modelo anterior é a organização do secundário em dois ciclos: o básico, comum a todos os estudantes; e o orientado, diversificado, abrangendo diferentes áreas de conhecimento do mundo social e do trabalho.

Especificamente em relação à Educação técnico-profissional, a nova lei reitera que é regida pela Lei nº 26.058/05 (já comentada) e que se trata de uma modalidade da Educação secundária e da

55 ARGENTINA, *op. cit.*, 2006.

Educação superior responsável pela formação de técnicos médios e superiores em áreas ocupacionais específicas, bem como pela formação profissional, podendo ser implantada em instituições de gestão pública ou privada.

O atual modelo argentino guarda semelhanças com o brasileiro, entre as quais podem ser ressaltadas:⁵⁶

- convivência de dois sistemas distintos – Educação regular e Educação técnico-profissional – e a diferenciação entre ensino médio ou secundário e técnico, mantendo-se uma dualidade apontada por alguns autores como estrutural nos marcos do sistema capitalista;⁵⁷
- ocorrência de reformas educacionais, regidas sob uma lógica produtivista;
- reduzida expressão da Educação profissional nas legislações que a tratam de forma muito rápida, deixando em aberto muitas definições relevantes como o financiamento;
- continuidade presente nas legislações atuais em relação à legislação anterior;
- constituição da Educação profissional como uma modalidade de ensino, localizada fora do sistema regular e cuja oferta não é obrigatória;

56 As semelhanças e diferenças indicadas neste texto são extraídas das análises de Melo nos dois textos já citados, que tratam dos sistemas brasileiro e argentino.

57 Segundo Melo: “A dupla oferta do ensino médio/secundário e profissional reflete um problema de difícil solução nos marcos do capitalismo, marcado por relações de poder de uma sociedade dividida em classes sociais, na qual se atribui a cada uma delas distintas funções intelectuais e dirigentes ou instrumentais, com vistas a reproduzir e atender à divisão social e técnica do trabalho”. MELO, *op. cit.*, 2006, p. 9.

- centralização na esfera federal, no que se refere à definição de diretrizes curriculares e avaliações dos resultados da Educação;
- estruturação de Educação profissional em três níveis que se correlacionam com os diferentes níveis do ensino regular; e
- ênfase na EJA, como alternativa à Educação profissional.

Já nas diferenças entre os países, ressaltam-se:

- **os nomes dados à modalidade** – no Brasil, ela é denominada de Educação profissional, e, no atual governo, essa expressão foi alterada para Educação profissional e tecnológica, como forma de ampliar o seu escopo. Na Argentina, a modalidade é denominada Educação técnico-profissional;
- **a estrutura do ensino regular** – no Brasil, o ensino regular é constituído por dois níveis (Educação básica e Educação superior). Ao ensino médio é atribuído o papel de etapa final da Educação básica não havendo, portanto, uma Educação secundária. Já na Argentina, o ensino regular é composto por quatro níveis de ensino, entre os quais se situa o secundário; e
- **financiamento** – no Brasil há o Fundeb, que deixa de fora as modalidades de ensino, ou seja, não contempla a Educação profissional. Na Argentina, verifica-se a criação de um fundo próprio para a Educação técnico-profissional.

1.4.2. FRANÇA⁵⁸

O modelo de Educação francês tem a seguinte organização: escola maternal (Educação infantil), escola primária, colégio e liceus (de formação geral e tecnológica ou profissional).

A grande especificidade do modelo educacional francês diz respeito ao *Baccalauréat* (ou Bac, como é mais comumente chamado), um exame nacional que o aluno presta no fim do ensino secundário (correspondente ao médio no Brasil) e se assemelha ao Enem. O Bac é determinante na vida do estudante, pois toda sua formação é contada a partir dele, quando é concluído o nível secundário de ensino. O Bac é condição de ingresso no ensino superior.⁵⁹ O aluno não aprovado no Bac pode refazer o exame várias vezes.

Na França, as escolas maternas (Educação infantil) e elementares (escola primária) funcionam com financiamento e gestão locais, e as leis de descentralização (1982-1983) transferiram para os departamentos a responsabilidade da gestão dos colégios (ensi-

58 Este texto foi produzido a partir de relatórios parciais do projeto de pesquisa do Acordo de Cooperação Científica Internacional CAPES/COFECUB 688/2010. Embora o foco da pesquisa desenvolvida entre 2010 e 2014, período coberto pelos relatórios consultados, sejam as transformações ocorridas no trabalho docente da educação profissional, as informações recolhidas permitiram traçar o modelo de educação profissional na França, bem como levantar as questões que permeiam o debate atual. SOUZA, Aparecida Neri de Souza (Brasil); LINHART, Daniele (França) (COORDS.). Organização e condições do trabalho moderno: emprego, desemprego e precarização do trabalho. Acordo de Cooperação Científica Internacional Capes/Cofecub 688/2010.

59 Não existe vestibular, mas as grandes escolas, seletivas e de excelência (como ENA, SciencesPo, EHESS) têm concurso de admissão. Para entrar nas grandes escolas, há um ano no liceu (geral) chamado “préparatoire”. Quem faz o “prépa” são os melhores alunos.

no fundamental de segundo ciclo) e dos liceus (ensino médio), sendo que estes têm forte articulação com as regiões e suas vocações econômicas.

Uma lei de diretrizes para a Educação (1985) determinou que todos os jovens deveriam ter formação e certificação. Para que as escolas alcançassem esse resultado, propôs-se a autonomia administrativa, financeira e pedagógica dos liceus, dando-lhes condições e autonomia para que organizassem a própria ação pedagógica, mediante um instrumento de gestão denominado Projeto de Estabelecimento.⁶⁰ Trata-se de um documento que expressa a política educativa e pedagógica para um período de três a cinco anos e é aprovado pelo colegiado da escola, denominado Conselho de Administração.

A organização do ensino secundário na França prevê que os estudantes que cumpriram o ensino obrigatório nas escolas locais (“collège”) sigam para o secundário, nos liceus, sendo oferecidos os tipos de formação a seguir.

- **Geral**, tem lugar em liceus gerais, apresentando as opções: literária (L), ciências econômicas e sociais (ES) e científica (S). Os liceus gerais preparam para o nível IV (Bac geral: literatura, científico, economia e social). Nessa via geral, após a conclusão do nível secundário, os estudantes seguem para o nível superior de ensino, nas universidades.

- **Tecnológico**, oferecido nos liceus técnicos para alunos ou nos Centro de Formação de Aprendizizes (CFA) para aprendizes, em

60 Os estabelecimentos escolares possuem “personalidade jurídica própria e moral, são responsáveis pela organização pedagógica.” O projeto de estabelecimento é o documento que expressa a política educativa e pedagógica da escola.

duas opções: Ciências e Tecnologias de Gestão (STG) e Ciências e Tecnologias de Laboratório (STL).

Os estudantes de STG podem escolher as seguintes especialidades: Comunicação (marketing, comunicação e gestão de recursos humanos) ou Gestão (contabilidade e finanças de empresas). Mas, para os estudantes de STL, não há opção: todos serão especializados em Bioquímica e Engenharia Biológica. Prepara para os níveis IV (Bac tecnológico).

O liceu geral e o tecnológico geralmente funcionam juntos.

- **Profissional**, desenvolve-se nos liceus profissionalizantes para estudantes ou nos CFA. Diferentemente do liceu de Educação tecnológica, em que o aluno sai formado para atuar em uma área (por exemplo, Gestão), o liceu de Educação profissional forma para um ofício (por exemplo, contador ou administrador). Prepara para os níveis IV (Bac Professionnel) e V (CAP).

Os liceus profissionais estão articulados com a região, sendo a vocação econômica da localidade que informa os cursos a serem oferecidos. Uma comissão define os ofícios que devem ser criados segundo as necessidades da região e as pressões regionais.

O **Quadro 2**, a seguir, apresenta as modalidades de ensino existentes e os títulos que conferem.

Quadro 2

Modalidades de ensino médio – França, 2005-2007⁶¹

FORMAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO TECNOLÓGICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO PÓS-BACCALAURÉAT
S – Científico	STT – Ciências e Tecnologias do Terciário	CAP1 – Certificado de Aptidão Profissional (1 ano)	STS – Seção Tecnológica Superior (2 anos)
L – Letras e Literatura	STL – Ciências e Tecnologias de Laboratório	CAP2 – Certificado de Aptidão Profissional (2 anos)	CPGE – Classe Preparatória para as grandes escolas
ES – Economia e Ciências Sociais	STI – Ciências e Tecnologias Industriais	CAP3 – Certificado de Aptidão Profissional (3 anos)	
	SMS – Ciências Médicas e Sociais	BEP1 Brevet de Etudes Professionnelles (1 ano)	
	AAP – Artes Aplicadas	BEP2 Brevet de Etudes Professionnelles (2 anos)	
	TMD – Técnicas de Música e Dança	BPR1 <i>Baccalauréat</i> Profissional (1 ano)	
	HOT – Hotelaria	BPR2 <i>Baccalauréat</i> Profissional (2 anos)	

O primeiro ano do liceu⁶² é comum a todos os estudantes. Há um conjunto de disciplinas obrigatórias – Francês, Matemática, História-Geografia, Química-Física, Educação Física – e um tronco comum, que é Ciências da Vida e da Terra. Além das disciplinas obrigatórias,

61 Elaborado pelas autoras com base em SOUZA, *op. cit.*, 2010.

62 Os franceses contam de trás para frente os anos do ensino secundário: segundo, primeiro e terminal, quando é prestado o Bac.

o estudante tem de compor o currículo com mais duas disciplinas: uma segunda língua estrangeira moderna – Inglês, Alemão ou Espanhol –, outra opção entre Ciências Econômicas e Sociais (ES), Medidas Físicas e Informática (MPI), Física e Química de Laboratório (PCL), Biologia de Laboratório e Paramédica (BLP), Informática de Gestão e Comunicação (IGC), uma terceira língua (italiano, vietnamita, grego ou latim). Também poderá escolher uma disciplina optativa entre línguas estrangeiras (Italiano, Vietnamita, Grego ou Latim).

A grade do currículo, a partir do segundo ano, é diferenciada por fileira, mas mantém a estrutura de um núcleo de disciplinas obrigatórias e a obrigatoriedade de mais duas opções.

A decisão da fileira a ser seguida a partir do segundo ano (*première*) não é exclusiva do estudante ou da família. No fim do ano letivo, o estudante apresenta as opções (podem ser duas) para o Conselho de Classe. O Conselho, após avaliar o desempenho do estudante e ouvir o professor principal da classe (professor-coordenador, no Brasil), confirma ou não a opção desejada pelo aluno. No caso de o Conselho recomendar uma fileira que o estudante não havia indicado, os pais são chamados, junto com o estudante, para confirmar a decisão do Conselho. É reservado aos pais o direito de não concordar com essa decisão, mas, segundo entrevistas realizadas no âmbito do trabalho aqui consultado, é bastante rara a contestação.

Como mencionado anteriormente, é obrigatório o estudante sair do sistema educacional com um título. Já existia o Bac para o liceu geral e liceu tecnológico. A exigência de títulos determinou a criação também do *Baccalauréat Professionnel* (bacharelado profissional – Bac Pro).⁶³

63 Em 1985, pelo ministro Jean-Pierre Chevènement.

O sistema de formação prevê seis níveis, relacionados à quantidade de anos de estudos. O nível de formação mais baixo é o VI, e o nível mais alto é o I. No nível VI estão aqueles que não conseguiram nenhum título, embora sejam poucos, uma vez que o sistema de ensino pressiona fortemente para qualificar os estudantes.

Os níveis de formação informam o tipo de emprego a que a pessoa pode habilitar-se, incluindo a faixa salarial, crescente quanto mais qualificação o emprego requer.

Estudantes que ao cursarem o primeiro ano do ensino secundário (aquele que é geral para todos) não conseguem resultados satisfatórios concluem mais um ano de uma das opções desse nível de ensino e recebem o Certificado de Aptidão Profissional (CAP). Assim, trabalhadores nível V têm o CAP, que equivale a dois anos de formação (ano básico mais um, preparatório para o exame). Encaixam-se nesse nível, por exemplo, jovens do sexo feminino oriundas de famílias pobres e imigrantes, que não querem que a filha estude e, assim, são encaminhados para obter o CAP e sair da escola.

O estudante que cursar, além do primeiro ano comum, mais dois anos do profissionalizante, presta o exame de Bac Pro, nível IV de formação. Esse aluno pode continuar os estudos nos Institutos Universitários Tecnológicos (DUT). Terá o diploma Brevet de Technicien Supérieur (BTS), equivalente a um diploma técnico superior, como se fosse uma especialização do ensino médio desenvolvida em mais um ano de estudo após o Bac.

Existe ainda a possibilidade de o aluno cursar graduação em Faculdade de Tecnologia, obtendo o diploma em dois ou três anos de estudos depois do Bac. Profissionais com o DUT ou BTS estão no nível de formação III e podem cursar uma universidade. Para o Master e o

Doctorat são necessários, pelo menos, cinco anos de formação após o Bac (três anos de graduação e dois anos de mestrado).

Como foi dito, os empregos são definidos conforme o nível de formação; portanto, um emprego pode ser Bac + 5, significando que o profissional deve ter cumprido cinco anos de estudos após o Bac.

O **Quadro 3**, a seguir, apresenta os níveis de formação existentes e os empregos correspondentes. Em seguida, o **Diagrama 1** mostra as possíveis trajetórias de formação no sistema francês.

Quadro 3

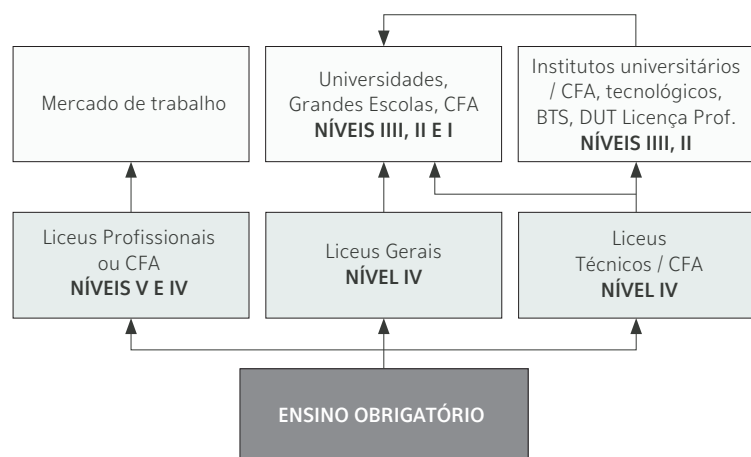
Níveis de formação e empregos correspondentes⁶⁴

NÍVEIS	TÍTULO	EMPREGO
VI	Sem diploma	Empregos não qualificados
V	CAP – Certificado de Aptidão Profissional adquirido em dois anos após a escolarização obrigatória Ensino Médio Profissional	Empregos de trabalhadores pouco qualificados
IV	Bac Pro (bacharelado profissional) adquirido em três anos após a escolarização obrigatória	Empregos de trabalhadores qualificados
III	BTS (Brevet de Technicien Supérieur) é um diploma de Técnico Superior, dos Institutos Universitários Tecnológicos (DUT) ou licenças, adquirido em dois ou três anos após a obtenção do Bac	Empregos técnicos
II	Master, adquirido em cinco anos após bacharelado	Empregos em cargos de direção, coordenação
I	Doctorat	

64 Elaboração das autoras.

Diagrama 1

Trajetórias de formação no sistema francês⁶⁵



Duas grandes reformas foram implantadas na França na década de 1990. Em 1992, a reforma do então ministro da Educação Lionel Jospin manteve as três vias do ensino secundário – geral, tecnológica e profissional –, mas criou a possibilidade de passarelas entre as vias e unificou os estatutos dos professores sobre uma única base de recrutamento de professores. Para o ingresso na profissão foi exigido de todos os candidatos o diploma universitário equivalente à “licence” e dois anos de formação inicial em um instituto universitário de formação de mestres. Embora as carreiras sejam análogas, permanecem três tipos: professor de escolas (maternal e primário), professor “certifié” (colégios e liceus) e professor de liceu profissional.

⁶⁵ Idem.

A segunda reforma, proposta pelo também ministro da Educação Claude Allègre (1998), teve como preocupação central inserir a França no processo de mundialização, de um lado, adotando um modelo de universidade europeia e homogênea e, de outro, criando possibilidades de articulação entre os setores públicos e privados, desde os liceus até a universidade.⁶⁶

Assim como a formação dos estudantes pressupõe diferentes diplomas obtidos por meio do cumprimento de cursos e realização de exames, também para os professores existem diferentes modalidades de concurso público. O processo de recrutamento e seleção de professores é nacional: as vagas são distribuídas não somente pela classificação nos exames, mas também por critérios que envolvem tempo de experiência, situação familiar (casamento e filhos) etc. Aos jovens são destinadas as escolas menos disputadas, isto é, localizadas em região com falta de docentes.

O concurso público é realizado no decorrer da formação inicial, mas os professores são confirmados no posto de trabalho ao fim dessa formação após um estágio⁶⁷ e avaliação da performance profissional. A avaliação pode recomendar o prolongamento da formação até a confirmação do professor no posto de trabalho ou mesmo a recusa. O concurso é sempre de responsabilidade do Ministério da Educação Nacional e é realizado para um posto de trabalho vago ou para substituição de professores numa região.

⁶⁶ Na França, foi criado, em 2000, o Alto Comitê Educação-Economia, com o objetivo de colocar em prática as parcerias entre o setor público e o privado na educação profissional.

⁶⁷ Os estagiários “em formação” são aqueles que passaram por concursos internos e externos mas não possuem experiência na carreira docente.

1.4.3. CANADÁ⁶⁸

O Canadá é o segundo maior país do mundo em dimensões territoriais; no entanto, é apenas o 36º país em termos populacionais. O processo de colonização do território canadense teve início no século XV, com incursões de ingleses e franceses, que, durante séculos, disputaram a hegemonia do território, marcando profundamente a história do país. Possui dez províncias e três territórios, em cuja maioria o inglês é a língua predominante.

No Canadá, cada província possui o próprio sistema educacional, organizado com base em diretrizes nacionais. A única instituição federal relacionada à Educação é o Conselho Nacional de Ministros da Educação, que estabelece a ligação entre os diferentes sistemas de Educação existentes no país. Além do Conselho, a federação interfere na organização provincial da Educação em duas situações: 1) para garantir os direitos das minorias linguísticas e autóctones; e 2) para assegurar a realização de exames para o reconhecimento de diplomas das províncias canadenses.

A autora do trabalho utilizado para a elaboração deste texto, Lilliane Bordignon de Souza, optou por analisar os sistemas de Educa-

68 Este texto foi elaborado a partir de Relatório de Pesquisa de autoria de Lilliane Bordignon, no âmbito do projeto de pesquisa “Relações entre a expansão do ensino técnico no Brasil e os projetos de cooperação internacional com o Canadá”, financiado pela Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior da Fapesp. O estágio foi realizado na Université du Québec à Montréal (UQAM), no Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie (CIRST), sob orientação da professora Aparecida Neri de Souza (professora da Faculdade de Educação da Unicamp) e a supervisão do professor e diretor do centro de pesquisa, Pierre Doray (professor Pierre, vinculado ao Département de Sociologie da UQAM e pesquisador da área de Sociologia da Educação).

ção profissional de Ontário e Quebec, províncias importantes em termos populacionais e econômicos.

Uma característica comum entre esses sistemas é a autonomia didática e financeira das instituições de ensino técnico-profissional, assim como das instituições de nível superior, para organizar cursos e gerir recursos de acordo com as necessidades apontadas pela comunidade escolar. Também podem ser estabelecidas parcerias com outras instituições públicas ou privadas no desenvolvimento de programas de estudos e pesquisas.

1.4.3.1. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO QUEBEC

Quebec está localizada na parte da colonização francesa do território canadense. É a segunda maior província do país em termos populacionais e a única cuja língua oficial é o francês. Embora não seja autônoma, é reconhecida como nação dentro do Canadá – em diferentes momentos, foram desencadeados processos de emancipação.

Na década de 1960, a Revolução Tranquila desencadeou uma ampla reforma de Estado e provocou grandes mudanças no sistema educacional com a criação do Ministério da Educação (1964); dos Collèges d’Enseignement Général et Professionnel (Cégeps, 1967);⁶⁹ da rede das Universités du Québec;⁷⁰ o aumento do acesso das mulheres ao ensino secundário e superior; e a laicização do ensino público, entre outros.

69 Trazendo consigo a implantação do ciclo básico pré-universitário de 2 anos e os cursos tecnológicos de curta duração.

70 A proposta era criar universidades públicas e regionais, ampliando o acesso ao ensino superior.

Os primeiros Cégeps (1967) configuravam-se como uma espécie de ponte entre o ensino secundário e o superior. Foram organizadas grandes escolas que atendiam a mais de 1.000 estudantes, oferecendo a possibilidade de escolha entre cursos pré-universitários e cursos técnicos de nível superior.

Na década de 1980,⁷¹ o sistema educacional no Quebec passou a ser organizado em duas etapas. A primeira incluía a Education Préscolaire: Maternelle (4 anos de idade) e Maternelle II (5 anos de idade); Enseignement Primaire (6 anos de duração); Enseignement Secondaire Prémier Cycle - Formation de Base Commune (2 anos de duração).

A segunda etapa se inicia com o Enseignement Secondaire Second Cycle - Formation de Base Diversifiée,⁷² na qual o estudante pode optar em seguir o percurso de formação geral, cursando mais três anos e obtendo o Diplôme d'Études Secondaires (DEC), que dá acesso ao Cégep, ou seguir o percurso de formação para o trabalho, obtendo o diploma de Formation à un Métier Semi-Spécialisé (FMS), com duração de um ano; ou, ainda, o diploma de Formation Préparatoire au Travail (FPT), com duração de 3 anos.

Concluído o secundário, o estudante pode optar em seguir para um curso técnico, obtendo um Diplôme d'Études Professionnelles (DEP), com duração variável, de acordo com o curso, e uma Attestation de Spécialisation Professionnelle (ASP), com 2 anos

71 Em 1986, ocorreu uma reforma na Educação, em especial na Educação profissional. Em 1993 e 1994, mudanças foram realizadas no sentido de organizar a Educação profissional por competências.

72 O segundo ciclo do ensino secundário possui uma base de disciplinas comum a todos os estudantes e um conjunto de disciplinas optativas, por meio das quais se incentiva os estudantes a começar a delinear o seu percurso profissional.

de duração, direcionado àqueles que já possuem o DEP. Esse nível de ensino é oferecido pelas *Écoles des Métiers*.

Da mesma forma que acontece na França, para estar empregado em Quebec é necessária a obtenção de formação especializada, pois a maioria dos empregos possui pré-requisitos.

Se o estudante quiser continuar os estudos em nível superior, segue para o Cégep e, como foi dito anteriormente, pode escolher entre a formação pré-universitária ou técnica, podendo obter uma Attestation d'Études Collégiales (AEC), para aqueles que desejam cursar 1 ano apenas, ou um Diplôme d'Études Collégiales (DEC), oferecido em duas modalidades: geral (2 anos) e técnico (3 anos).

Embora existam percursos escolares, o sistema permite que os estudantes mudem a escolha de carreira durante o percurso escolhido (passarelas alternativas) ou retornem aos estudos a qualquer momento.

Cada Cégep oferece um conjunto diferente de cursos técnicos, e o ingresso inclui avaliação do currículo no ensino secundário e da realização de trabalhos voluntários ou estágios de trabalho.

A análise de Liliane Bordignon de Souza destaca pontos que revelam quão geral é a questão da dificuldade de estimular os jovens na continuidade escolar. De acordo com estudos citados, em 2007, 30% dos jovens quebequenses com até 20 anos não possuíam diploma de ensino secundário (DES) ou de formação profissional (DEP).⁷³ Em 2009, os indicadores educacionais organizados pelo

73 PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE. *Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec*, organizado em 2007. Disponível em: <<http://www.persévérance.org>>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport apontavam que 17,1% dos jovens com 19 anos não tinham diploma do ensino secundário nem frequentavam escola.⁷⁴

De toda forma, conclui:

O que é importante depreender destes dados é que em um país com altas taxas de escolarização e de formação em nível superior, a formação profissional, principalmente os cursos profissionalizantes de nível secundário (ASP e DEP), foi se tornando a alternativa viável para aqueles que não conseguem concluir o ensino secundário e desejam ingressar no mercado de trabalho formal ou mudar de posto de trabalho. Ao mesmo tempo em que foi se tornando, cada vez mais, desvalorizada pela sociedade diante do ensino superior, refletindo a hierarquia entre as profissões no mercado de trabalho.⁷⁵

perseverancescolaire.com/details.php?idNouvelle=10>. Acesso em fev. 2014.

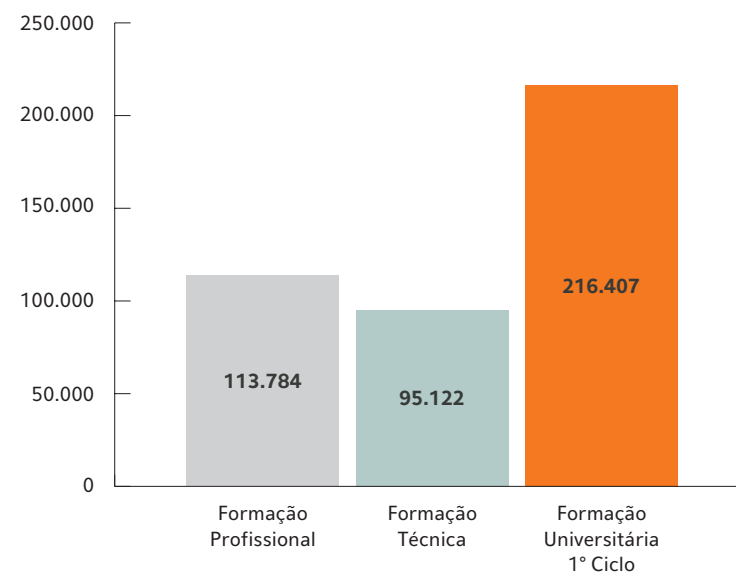
74 QUÉBEC. *Indicateurs de l'éducation* – édition 2011. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Disponível em: <<http://www.mels.gouv.qc.ca/Linkpublications>>. Acesso em fev. 2014.

75 SOUZA, *op. cit.*, 2013, p. 46.

O **Gráfico 1**, abaixo, reproduzido do trabalho de Liliane Bordignon de Souza, mostra que a maioria dos estudantes frequenta cursos superiores regulares.

Gráfico 1

Número de matrículas nos estabelecimentos públicos por modalidade de ensino: 2012⁷⁶



Observando que o ensino técnico de nível secundário permanece desvalorizado pela sociedade quebequense, Liliane Bordignon de Souza cita Pierre Doray (2010, p. 153-4), que afirma que “(...) esta modalidade de ensino não alcançou a notoriedade de possível

76 MELO, *op. cit.*, 2006.

percurso de continuidade da escolarização por meio da profissionalização, ao contrário, permaneceu tido como o percurso automático daqueles que não obtiveram sucesso escolar”.⁷⁷

1.4.3.2. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ONTÁRIO

Ontário é a província mais populosa do Canadá, onde está localizada a maior cidade do país, Toronto; e o distrito federal, Ottawa.

A Educação profissional é organizada pelo Ministère de la Formation et des Collèges et Universités e não pelo Ministère de l'Éducation, que se responsabiliza, exclusivamente, pelo ensino elementar (“pré-scolaire” e “primaire”) e secundário financiados por recursos públicos.

Oito províncias⁷⁸ canadenses possuem a mesma organização educacional que Ontário, diferente de Quebec, pois o ensino secundário possui quatro anos de duração e não oferece um ano de curso preparatório para a entrada na universidade. A Educação profissional faz parte do pós-secundário, com os seguintes cursos:

- 1) formação técnica e profissional, que confere certificado de qualificação profissional;
- 2) colegiais em artes aplicadas e tecnologia, que conferem diploma de estudos colegiais (Diplôme d'Études Collégiales - 1 à 4 ans); e
- 3) graduação tecnológica.

77 SOUZA, *op. cit.*, 2013, p. 47

78 Alberta, Colombie-Britannique, Manitoba, Nouveau Brunswick, Nunavut, Terre-Neuve-et-Labrador, Territoires du Nord-Ouest e Yukon.

Existem 24 “collèges” públicos e aproximadamente 570 estabelecimentos de ensino privado e agregados (“collèges privés”) que oferecem ensino pós-secundário – mas não conferem diploma, e sim um certificado. Em geral, são programas de curta duração para aperfeiçoamento profissional ou desenvolvimento de “competências específicas”. Há também “collèges” privados de ensino profissional (Collèges d'Enseignement Professionnel).

Os “collèges” públicos de artes aplicadas e tecnologia oferecem programas que conferem certificado ou diploma nas seguintes áreas: comércio; artes aplicadas; serviços sociais e comunitários; tecnologia; e ciências da saúde. Os estabelecimentos públicos oferecem ao todo cerca de 700 programas.

Os programas que conferem diploma de estudos colegiais (Diplôme d'Études Collégiales) possuem duração de 2 a 3 anos. Já os cursos que conferem certificados possuem duração de 1 ano ou menos.

Em Ontário, assim como em Quebec, a partir do início da década de 1990 organizou-se um sistema de reconhecimento de habilidades e competências, efetivado, em especial, pelos “collèges”.⁷⁹

Para se inscrever em um programa de estudos colegiais (Diplôme d' Études Collegiales) ou em um programa universitário (Baccalauréat), o estudante precisa possuir diploma de estudos secundários de Ontário (Diplôme d' Études Secondaires de l'Ontario - DESO) ou o equivalente, com 30 créditos cumpridos. Outra exigência é o cumprimento de 40 horas de atividade comunitária,

79 Há também um sistema específico de educação a distância, o Contact Nord, que oferece cursos secundários, colegiais e universitários para 100 municípios localizados na região norte da província.

obrigatória a todos os estudantes do secundário. A demanda de admissão é feita ao serviço de admissão aos “collèges” de Ontário. No caso dos “collèges privés”, não há nenhuma instituição centralizadora das demandas de admissão, que são realizadas em cada um dos estabelecimentos.

Em Ontário, os dois últimos anos do ensino secundário (11^o e 12^o) são oferecidos por áreas e possuem um conjunto de disciplinas optativas. É possível, por exemplo, cursar nesse período somente disciplinas preparatórias para o mercado de trabalho ou na área de ciências humanas. As demandas de admissão para o ensino superior são apresentadas diretamente às universidades, por meio de dossiês.

Conforme relata Liliane Bordignon de Souza, atualmente, as províncias de Ontário e Quebec vivenciam o fenômeno da diminuição demográfica; portanto, estão passando por processos de reestruturação dos sistemas para atender às necessidades mais atuais da população, tal como os imigrantes que chegam ao país. Em 2013, o Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, por meio de uma comissão, apresentou proposta de mudança na organização da Educação profissional e técnica, que sugere estabelecer maior aproximação com o mercado de trabalho, como ocorre nos cursos de pré-aprendizagem e aprendizagem, procurando garantir o emprego dos estudantes após a conclusão dos cursos pós-secundários. As mudanças poderão alterar a organização da Educação profissional e tecnológica em Ontário apresentada anteriormente.

1.5.

QUESTÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICO- PROFISSIONAL NO BRASIL

1.5.1. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

A importância e a necessidade do desenvolvimento de uma política pública de formação técnico-profissional são unanimidade entre as mais diversas correntes de estudiosos, analistas e envolvidos com a questão.

Podemos elencar três grandes razões comumente levantadas quando se discute o porquê da Educação técnico-profissional: (a) a garantia de inserção qualificada no mercado de trabalho, que faz parte do rol de direitos constitucionais do cidadão; (b) o papel relevante da formação técnico-profissional como estímulo para aumentar a escolaridade de jovens do ensino médio; e (c) o fato de contribuir para elevar os padrões de desenvolvimento econômico do País.

a) Formação técnico-profissional: um direito de cidadania

A Educação Profissional e Tecnológica situa-se na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à Educação e o direito ao trabalho, consagrados no art. 227 da Constituição Federal como “direito à profissionalização”, a ser garantido “com absoluta prioridade”, conforme disposto no Parecer CNE/CEB nº11/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O parecer ressalta que as novas diretrizes “(...) devem considerar a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento” (CNE/CEB nº11/2012).

Dessa forma, repetidamente aparecem nos marcos legais menções⁸⁰ que resguardam ao cidadão brasileiro o direito a uma Educação profissional que lhe garanta inserção de forma qualificada no mercado de trabalho, muito embora a universalização da escolarização e da formação profissional ainda seja um desafio para o Estado brasileiro. Matéria publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*⁸¹ em 2015 chamava a atenção para o fato de existirem no

80 O *Parecer CNE/CEB nº11/2012* cita onde a Constituição Federal trata do assunto: art. 6º: elenca os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona-os aos direitos à educação e ao trabalho; art. 205: define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; art. 214, nos termos do inciso IV: “a formação para o trabalho é um dos resultados a serem obtidos pelo Plano Nacional de Educação; art. 170: em relação à ordem econômica, a qual deve estar fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tendo por finalidade assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observando como princípios, entre outros, a função social da propriedade, a redução das desigualdades regionais e sociais e a busca do pleno emprego.” Também cita a LDB: art. 2º, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; § 2º do art. 1º: define que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social; inciso XI do art. 3º: ao definir os princípios a serem assegurados nas atividades de ensino, identifica a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; art. 36-A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB: define que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas; o parágrafo único do mesmo artigo determina que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional; § 3º, incluído pela Lei nº 11.741/2008 no art. 37 da atual LDB: determina que a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional; o art. 39 da atual LDB, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008: define que a Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. BRASIL. Parecer CNE/CEB nº11/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb-011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em fev. 2014.

80 SALDAÑA, Paulo. País tem 1 ano para colocar na escola 2,9 milhões de crianças e adolescentes. *O Estado de S. Paulo*, 01/01/2015. Disponível em: <<http://saopaulo.estadao.com.br/noticias/geral,pais-tem-1-ano-para-colocar-na-escola-2-9-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-imp-,1614074>>. Acesso em abr. 2015.

Brasil 2,9 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade a serem incluídos nas escolas.⁸²

Dados levantados por Liliane Bordignon de Souza⁸³ do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 indicam a existência de 16.986.788 de jovens com idade entre 15 e 19 anos no Brasil, sendo que 16,7% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentam a escola. O Censo aponta que o percentual de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto é de 50,2%, enquanto apenas 7,9% possuem superior completo.

O desafio colocado para as políticas públicas no que diz respeito à democratização da Educação inclui a Educação técnica, reconhecida por Liliane Bordignon de Souza como exigência para muitos postos de trabalho, em diferentes áreas, resultado das transformações na organização do trabalho.

Tais transformações promoveram mudanças nas relações entre trabalho e Educação, determinadas, sobretudo, pelo avanço científico e tecnológico, que abalaram profundamente as formas tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho, com reflexos diretos nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica.

82 O jornal esclarece que os números utilizados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, tabulados pelo Movimento Todos pela Educação.

83 SOUZA, *op. cit.*, 2013.

As definições das novas diretrizes para o ensino profissional consideraram esse novo contexto, conforme expresso no Parecer CNE/CEB nº11/2012:⁸⁴

A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos.

Ou seja, em uma sociedade fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, que tem por finalidade assegurar a todos existência digna,⁸⁵ embora existam divergências em relação à forma como deve ser desenvolvida, não se discute o fato de que a Educação técnico-profissional deva existir.

b) Formação técnico-profissional: perspectiva para os jovens

As políticas públicas de formação técnico-profissional têm como público-alvo os jovens. A Fundação Seade sintetizou de forma clara a situação:

A escola pública de ensino médio continua sendo um local desestimulante e, por vezes, desorganizado e inseguro. (...) Apenas metade dos jovens de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio e mais do que dobrou a proporção dos que abandonaram a escola na última década. Aqueles que nem trabalham, nem estudam chegam a 24% da população com 18 anos

84 BRASIL. CNE/CEB nº11/2012, *op. cit.*

85 Art. 170, Capítulo I, do Título VII. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em fev. 2014.

e a 25% daquela com 20 anos de idade. Além disso, a maior parte dos que não estudam e não trabalham está entre as famílias com renda familiar inferior a dois salários mínimos.⁸⁶

A questão foi também abordada em matéria publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*,⁸⁷ mostrando que a tendência de queda que vinha sendo observada desde o início dos anos 1990 na proporção dos jovens “nem nem nem” (“nem estudam, nem trabalham, nem procuram emprego”), na população brasileira, se inverteu. De acordo com a matéria, esse grupo de jovens passou de 15% das pessoas entre 18 e 24 anos em 2009 para 17,4% em 2012.⁸⁸ A matéria ressalta que a proporção ainda é menor do que em 1992, quando chegava a 20%.

Schwartzman e Castro⁸⁹ também tratam da questão, observando que houve elevação da qualificação média dos trabalhadores em razão do aumento geral da escolaridade da população brasileira. Entretanto, isso não significa que a Educação brasileira não necessite reajustes, visto que a má qualidade do ensino e as altas taxas de abandono do sistema escolar por parte dos jovens têm gerado graves problemas culturais e sociais que não podem ser ignorados, independentemente das demandas mais imediatas do mercado de trabalho.

86 SEADE. *Primeira Análise*. Fundação Seade, nº 5. São Paulo, agosto de 2013, p. 4. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/05-agosto2013-os-jovens-e-o-gargalo-ensino-medio-brasileiro/>>. Acesso em fev. 2014.

87 AMORIM, Daniela; TOMAZELLI, Idiana. Cresce a proporção de jovens ‘nem’. *O Estado de S. Paulo*, 13/01/2015, p. B4. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-a-proporcao-de-jovens-nem-nem-nem,1619076>>. Acesso em mar. 2015.

88 A matéria do jornal *O Estado de S. Paulo* utiliza levantamento do economista Gabriel Ulyssea, Ipea, feito em parceria com a economista Joana Simões de Melo Costa, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE. AMORIM; TOMAZELLI, *op. cit.*, 2015.

89 SCHWARTZMAN; CASTRO, *op. cit.*, 2013.

Nesse contexto, o ensino técnico de nível médio tem sido tratado como uma espécie de “atrativo” para o aumento da escolarização, resultado perseguido pelos governos, uma vez que o aumento dos anos de estudos altera a posição do Brasil nos indicadores internacionais educacionais e de desenvolvimento socioeconômico.

Além da elevação dos anos de estudo, outra questão que diz respeito ao público jovem é a possível relação que se estabelece entre a realização de um curso técnico e a obtenção de trabalho.

É bastante comum encontrar análises que enfatizam essa relação. Liliane Bordignon de Souza cita como exemplo um artigo no jornal *Folha de S.Paulo* de autoria de Marcelo Neri⁹⁰ que analisa uma pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Sociais (CPS) da Fundação Getulio Vargas (FGV) para o Senai sobre a demanda por cursos profissionalizantes. Neri afirma que “(...) o técnico médio alavanca o salário em 14% para cima do que se obtém com o médio regular”. Outro exemplo é um vídeo que apresenta o ensino técnico de nível médio no portal eletrônico do governo federal⁹¹ veiculando a seguinte mensagem sobre a formação profissional: “(...) a Educação técnica e tecnológica dura, em média, dois anos e abre as portas para quem procura emprego”. Na sequência, um professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR) atesta que: “(...) pelo fato de ter essa especificidade, ele [o estudante do ensino técnico] tem uma vantagem em detrimento daquele que não faz o ensino técnico (...) porque ele tem uma formação específica”, ressaltando a competitividade do egresso. E, por fim, a narradora do vídeo acrescenta: “(...) os alunos [do IFPR] sabem muito bem que o curso é o início de uma vida melhor”.

90 NERI, Marcelo. Demanda por cursos técnicos. *Folha de S.Paulo*, 22/04/2012, caderno Mercado. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/38572-demanda-por-cursos-tecnicos.shtml>>. Acesso em fev. 2014.

91 SOUZA, *op. cit.*, 2013, p. 9.

A relação entre Educação, trabalho e desenvolvimento é discutida por Segnini,⁹² que cita o desemprego crescente de trabalhadores escolarizados, sobretudo nos setores mais modernos da sociedade, como argumento para tornar relativa a perspectiva instrumental de a Educação ser capaz de garantir o emprego ou, até mesmo, o trabalho.

Nesse sentido, apresenta dados⁹³ segundo os quais, no ano de 1996, os trabalhadores da indústria com ensino superior completo foram desempregados (6,1%) mais intensamente que os analfabetos (4,4%). E que, no ano seguinte, a taxa de desemprego dos trabalhadores com curso superior completo (2,9%) permaneceu maior que a daqueles que não haviam completado a 8ª série do ensino fundamental (2,6%). A **Tabela 2**, a seguir, apresenta dados detalhados.

92 SEGNINI, Liliana R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n.2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>>. Acesso em mar. 2015.

93 Os dados apresentados foram sistematizados pelos economistas Marcelo Ikeda, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico (PNUD) e Sheila Najberg, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a partir dos dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério do Trabalho. SEGNINI, *op. cit.*, 2000.

Tabela 2

Trabalhadores formais da indústria admitidos e desligados segundo grau de instrução: Brasil/1996⁹⁴

GRAU DE INSTRUÇÃO	ADMITIDOS	DESLIGADOS	SALDO LÍQUIDO	% SOBRE 1995
Analfabeto	87.118	94.272	-7.155	-4.4
4ª Série Incompleta	297.277	328.327	-31.050	-5.2
4ª Série Completa	457.146	527.440	-70.298	-6.8
8ª Série Incompleta	626.331	651.293	-24.962	-2.0
8ª Série Completa	456.858	462.903	-6.044	-0.7
2º Grau Incompleto	213.984	205.753	8.231	1.8
2º Grau Completo	257.327	245.727	11.601	1.8
Superior Incompleto	45.800	49.832	-4.032	-2.7
Superior Completo	68.665	83.582	-14.916	-6.1
Ignorado	19.494	15.868	3.626	11,1

Fonte: Ministério do Trabalho – MTb/Cagned. Elaboração Marcelo Ikeda e Sheila Najberg

94 SEGNINI, *op. cit.*, 2000, p. 74.

Ainda para Segnini, o processo de racionalização do capitalismo tornou o desemprego não mais um resultado da ausência de crescimento econômico, mas, sim, fator inerente ao próprio crescimento econômico. Corroboram para essa tese pesquisas sobre reestruturação em vários setores, que apontam para a intensificação do trabalho e não para conteúdos mais sofisticados e elaborados das atividades nem para maior autonomia dos trabalhadores, que justificariam efetivamente maior escolaridade e qualificação.⁹⁵

Trabalhadores beneficiados pelas transformações citadas estão inseridos no chamado “setor de ponta”, essencialmente nos segmentos nobres das empresas multinacionais, de acordo com dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1996. São 73 milhões de pessoas, das quais 12 milhões no Terceiro Mundo, em uma população economicamente ativa (PEA) da ordem de 2,2 bilhões de pessoas.⁹⁶

Para Segnini, investir vultosas somas em escolarização e em formação profissional é por si só insuficiente.⁹⁷

As contradições apontadas neste trabalho sobre a relação entre escolaridade e formas de inserção no mundo do trabalho (e do desemprego) possibilitam, em primeiro lugar, reafirmar que qualificação para o trabalho é uma relação social (de classe, de gênero, de etnia, geracional), muito além da escolaridade ou da formação profissional, que se estabelece nos processos produtivos, no interior de uma sociedade

95 RIZEK, C. S.; LEITE, M. de P. Dimensões e representações do trabalho fabril feminino. In: ABRAMO, L.; ABREU, A. de P. (orgs.). *Gênero e trabalho na Sociologia Latino-Americana*. São Paulo/Rio de Janeiro: Alast, 1998. Citados por SEGNINI, *op. cit.*, 2000, p. 76.

96 DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, E.A. (orgs.). *Desafios da globalização*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998. Citados por SEGNINI, *op. cit.*, 2000, p. 76.

97 SEGNINI, *op. cit.*, 2000, p. 79.

regida pelo valor de troca e fortemente marcada por valores culturais que possibilitam a formação de preconceitos e desigualdades. Isso quer dizer que os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador através de diferentes processos e instituições sociais – família, escola, empresa etc. – somados às suas habilidades, também adquiridas socialmente e acrescidas de suas características pessoais, de sua subjetividade, de sua visão de mundo, constituem um conjunto de saberes e habilidades que significa, para ele, trabalhador, valor de uso, que só se transforma em valor de troca em um determinado momento histórico se reconhecido pelo capital como sendo relevante para o processo produtivo.

Estudo da Fundação Seade⁹⁸ confirma a análise, concluindo que a inserção do jovem no mercado de trabalho depende das condições e oportunidades proporcionadas pelos estudos; no entanto, “(...) suas chances melhoram e são positivamente condicionadas e estimuladas pela situação socioeconômica da família e por um contexto econômico favorável”.

Ainda sobre como enfrentar a inclusão de jovens, o trabalho da Fundação Seade lembra que:⁹⁹

(...) há uma diversidade de fatores que levam os jovens a essa situação, tais como o desalento frente a um mercado de trabalho seletivo ou escola pouco atrativa, gravidez/maternidade, afazeres no âmbito doméstico que dificultariam a continuidade dos estudos ou o exercício do trabalho remunerado, o difícil acesso aos estabelecimentos com vagas de trabalho

98 SEADE. Jovens, escolaridade e mercado de trabalho na Região Metropolitana de São Paulo. Fundação Seade, PED 30 anos – Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de São Paulo, dezembro 2014, página. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/boletim-30anos/jovens-escolaridade-e-mercado-de-trabalho-na-regiao-metropolitana-de-sao-paulo/>>. Acesso em fev. 2015.

99 Idem.

e às escolas, entre outros, que reforcem a ideia de que as políticas para enfrentar essa variedade de circunstâncias não podem se restringir àquelas voltadas apenas para a inserção no mercado de trabalho, mas têm de se configurar em políticas para a juventude que contemplem a complexidade da fase da vida das pessoas nessa faixa etária.

Assim, pode-se concluir que a formação técnico-profissional é de inegável importância para amplas parcelas da população, notadamente os jovens, mas que seu oferecimento deve guardar estreita relação com a formação básica e o desenvolvimento social para atingir os resultados esperados.

c) Formação técnico-profissional e elevação da produtividade

A Educação técnico-profissional está relacionada à produção econômica desde sempre, mas essa relação assume diferentes intensidades de acordo com a orientação dada. Há quem considere que a Educação técnico-profissional é determinada pela necessidade de mão de obra para produção, ou seja, para o País produzir mais e melhor são necessários recursos humanos mais educados e mais bem qualificados. Há também explicações que veem esse tipo de Educação como indutora do desenvolvimento econômico do País, vez que oferece condições às pessoas, em especial aos jovens, de entrarem no mercado de trabalho, serem remunerados e, portanto, inseridos socialmente no mercado.

Há, assim, duas posições: uma em que a produção precisa do trabalhador melhor educado e qualificado, e outra em que o cidadão é quem precisa da Educação profissional para não se tornar marginal no sistema econômico em que está inserida a sociedade.

Schwartzman e Castro¹⁰⁰ apresentam interessante análise que relaciona Educação técnico-profissional e desenvolvimento econômico. Partindo da constatação de que o Brasil entrou em 2013 com o desemprego extremamente baixo, mas com uma economia pouco dinâmica, os autores explicam o “aparente paradoxo”:

(...) a má qualidade da Educação brasileira e as limitações históricas do ensino técnico, combinados (sic) com o aquecimento da economia brasileira nos últimos anos, que levou a uma queda progressiva das taxas de desemprego, parecem justificar uma preocupação generalizada na sociedade brasileira a respeito de um suposto ‘apagão de mão de obra’, ou seja, a dificuldade do setor produtivo conseguir no mercado de trabalho pessoas com as qualificações profissionais de que necessita.

Abordando um estudo¹⁰¹ sobre a evolução da formação profissional e do mercado de trabalho entre 2003 e 2008, período de retomada do crescimento da economia, dizem Schwartzman e Castro¹⁰² que foram gerados quase 8 milhões de empregos formais, mas que as ocupações que exigem maiores níveis de qualificação/competência resultaram em número bem menor de empregos. Os autores citam, ainda, dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), do Ministério do Trabalho e Emprego, segundo os quais o emprego formal no Brasil passou de 33,4 milhões, em 2006, para 44,2 milhões, em 2011, representando crescimento de 32%. O maior crescimento ocorreu para empregados formais com ensino médio completo, com aumento de 61%. Para aqueles com nível superior completo, o crescimento foi de 50%.

100 SCHWARTZMAN; CASTRO, *op. cit.*, 2016, p. 566.

101 SABOIA, J. (ed.). *Tendências da qualificação da força de trabalho: Projeto PIB: perspectivas do Investimento no Brasil*. estudo Transversal. Rio de Janeiro: Instituto de Economia da UFRJ; Instituto de Economia da Unicamp: Unicamp, 2009.

102 SCHWARTZMAN; CASTRO, *op. cit.*, 2013, p. 566.

Em relação à evolução dos salários, encontra-se a mesma situação em termos proporcionais, pois os maiores aumentos ocorreram para as ocupações de nível mais baixo de escolaridade, e o menor aumento, justamente, ocorreu entre as ocupações de Educação média e superior. O texto avaliado por Schwartzman e Castro destaca que importantes aumentos salariais ocorreram em categorias técnicas de nível intermediário, nas quais parece haver demanda maior que o mercado pode oferecer, sendo que algumas tiveram mais de 100% de aumento salarial, como montadores de estruturas de concreto armado, com 522,1% de aumento; e trabalhadores de estruturas de alvenaria, 310,5%; entre outras.¹⁰³

Os autores concluem que, embora existam carências específicas de mão de obra qualificada em determinados setores e aumento de absorção de pessoas com mais Educação pelo mercado de trabalho, a economia brasileira vem se acomodando a um padrão de baixa qualificação de mão de obra e baixa produtividade; caso contrário, a falta de mão de obra deveria ter levado a um aumento de salários para as camadas mais baixas, o que não se verificou. Schwartzman e Castro destacam, também, que essa situação de alta absorção de trabalhadores e elevação de salários levaria o setor educacional a uma rápida reação, passando a investir na formação de recursos humanos da forma como estava sendo demandado pelo setor produtivo. Assim, tal como ocorreu nos países que conseguiram dar um salto em produtividade e melhoria da Educação da população, isso exige um trabalho sistemático de melhoria da Educação em todos os níveis e, em especial, em relação ao nível médio, no qual as carências do sistema educativo se manifestam com mais clareza.¹⁰⁴

103 Idem, p. 569.

104 Ibidem.

Essa conclusão conversa com o trabalho de Liliane Bordignon de Souza, que aborda justamente um grande investimento realizado na Educação técnico-profissional de nível médio no período de 2003 a 2010. Trata-se da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No entender dessa autora, é possível afirmar que, nesse período, o ensino profissional foi o foco principal na área da Educação, podendo ser citadas: a retomada do ensino médio integrado ao técnico; a expansão de instituições e vagas na Educação profissional; a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das escolas agrotécnicas e técnicas vinculadas às universidades em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e a criação de programas específicos de formação para jovens e adultos: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem).¹⁰⁵

Considerando que houve esse investimento, parece necessário acompanhar os resultados, analisando, por exemplo, o possível impacto sobre emprego e salários.

105 SOUZA, *op. cit.*, 2013, p. 1.

1.5.2. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Na leitura dos materiais consultados fica claro que o debate sobre o modelo de formação técnico-profissional envolve, sobretudo, o ensino técnico-profissional de nível médio. Isso se deve, fundamentalmente, à preocupação com a inserção da população jovem no mercado e à sua relação com o sistema de ensino regular.¹⁰⁶

A principal questão que norteia os debates sobre o modelo de formação mais adequado em países como o Brasil é saber se o ensino técnico-profissional deve, ou não, ser constituído como sistema independente e paralelo ao sistema de ensino regular.

Nessa discussão – já bastante abordada quando apresentados os marcos jurídico-institucionais e o modelo atual de Educação técnico-profissional brasileiro (capítulos 1 e 2 deste trabalho) –, há certo consenso de que a vigência dessa dualidade é, por si só, perversa, vez que traz implícita uma segmentação de públicos: aqueles direcionados às universidades e que tenderiam a ocupar funções de direção e liderança; e aqueles direcionados a um tipo de profissionalização não acadêmica, que ocupariam postos de trabalho mais instrumentais.

Ainda que essa crítica apareça de forma bastante consistente, a existência de um sistema educacional único, em que a profissionalização seja parte do ensino regular, tende a ser colocada, sobretudo, como uma intenção para romper com o caráter discriminatório da dualidade.

106 Os cursos de qualificação e/ou requalificação profissional direcionados aos trabalhadores, independentemente da escolaridade e da educação tecnológica, parecem envolver menos polêmica no que se refere à formatação.

Como proceder à efetiva operacionalização não é um tema que esteja presente nos textos analisados. Por um lado, por causa das dificuldades inerentes à implantação;¹⁰⁷ e, por outro, porque em-bute características não desejáveis à Educação técnico-profissional, entre as quais: falta de flexibilidade e o fato de não possibilitar escolhas de profissionalização distintas (seja a profissionalização acadêmica ou a técnica/tecnológica), condizentes e capazes de acolher a diversidade de perfis e motivações do público das políticas educacionais.

Para Schwartzman e Castro:¹⁰⁸

(...) há de se levar em conta as especificidades desses alunos no que se refere, por exemplo, às diferentes condições socio-econômicas, capacidades e motivações. Tal heterogeneidade requer sistemas educacionais complexos e diferenciados para atender a esta multiplicidade de públicos.

Tendo como perspectiva a integração entre os sistemas educacionais, outras questões e desafios estão colocados.

Um deles é como incrementar o quantitativo de estudantes no ensino técnico profissionalizante de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), uma vez que a soma das matrículas equivalia, em 2011, a aproximadamente 15% das matrículas no ensino médio regular. É o que se pode observar na **Tabela 3**, a seguir, apresentada nos estudos de Schwartzman e Castro.

107 Conforme tratado anteriormente, a regulamentação da educação profissionalizante obrigatória de nível médio (na época, segundo grau), nos anos 1970, é reconhecida como uma tentativa de ruptura com a referida dualidade, mas sua implantação, por várias razões, não logrou sucesso, e o modelo acabou sendo progressivamente adaptado, perdendo suas características originais.

108 SCHWARTZMAN; CASTRO, *op. cit.*, 2013.

Tabela 3

Matrículas no ensino médio convencional e profissional, 2011¹⁰⁹

	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Médio convencional	22.561	6.903.326	57.350	994.987	7.978.224
Normal/Magistério	0	145.786	13.508	5.458	164.752
Médio integrado com formação profissional	92.378	133.776	9.975	21.584	257.713
Educação de Jovens e Adultos de nível médio	14.935	1.206.737	43.722	98.999	1.364.393
Educação profissional concomitante	25.057	64.739	4.883	93.893	188.572

Além da questão das matrículas, o primeiro desafio a ser equacionado parece ser de natureza jurídico-institucional, sendo fundamental uma regulamentação que efetive a determinação de integração, minimizando a possibilidade de modelos concorrentes.

Essa discussão está bastante presente entre os críticos do modelo atualmente em vigor. Segundo afirmam, tal como está desenhado - mantendo a possibilidade de outras formas de convivência

109 Idem.

entre os dois sistemas (concomitante e subsequente) e deixando a concretização da integração como uma prerrogativa das escolas –, dá-se margem a que essa integração não ocorra efetivamente.

Conforme aponta Melo:¹¹⁰

(...) pode-se afirmar que a nova regulamentação [de 2004], embora admita o ensino integrado, não rompe com a institucionalidade construída na reforma anterior, (...) permanecendo vigentes os seus princípios, a sua forma, bem como a predominância de alternativas de ensino (médio e técnico) apartadas e desvinculadas

Em razão disso, ao contrário de ganharem expressividade no País, experiências de integração têm se mostrado, segundo o autor, limitadas – seja no âmbito federal, seja nos Estados¹¹¹ –, ainda que sejam verificadas, entre os anos 2006 e 2007, iniciativas para expansão do ensino profissional como um todo.¹¹²

Além dessa, há outras evidências de que o ensino técnico integrado não tem sido priorizado pelos decisores de políticas, por exemplo:

- a manutenção de duas secretarias distintas no MEC para cuidar dos assuntos de Educação Básica (Secretaria de Educação Básica) e de Educação Profissional (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica);¹¹³ e

110 MELO, *op. cit.*, 2006, p. 8.

111 *Idem.*

112 Entre essas iniciativas destacam-se: o Plano de Expansão da Rede Federal Tecnológica de 2006, prevendo a criação de 42 escolas na rede federal; e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), anunciado no bojo do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2007, no qual se anuncia a maior expansão já ocorrida na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

113 SOUZA, *op. cit.*, 2013.

- a manutenção da Educação profissional organizada em torno de programas dirigidos a públicos específicos e/ou que priorizam iniciativas de capacitação para o trabalho e desvinculadas da Educação formal. É o que se vê, por exemplo, nas seguintes iniciativas: Projeto Escola de Fábrica, dirigido a jovens de 16 a 24 anos matriculados na Educação básica, com famílias de renda per capita de até um salário mínimo;¹¹⁴ Proeja, que visa à oferta de cursos regulares aos que não tiveram acesso anteriormente; Projovem, direcionado a jovens de 18 a 29 anos, para que concluam o ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias;¹¹⁵ e ProUni, que dispõe de bolsas de estudo para estudantes de familiares até três salários mínimos, para custeio das mensalidades de cursos de graduação em universidades privadas.

Segundo Liliane Bordignon de Souza (2013), tanto o Projeto Escola de Fábrica como o ProUni “(...) expressam elementos de continuidade de um projeto que não reconhece como estratégica a política de integração do ensino médio a Educação profissional”.¹¹⁶ Esse argumento é reiterado por Melo, ao afirmar que, tanto a modalidade de Educação de jovens e adultos como a modalidade de Educação profissional e tecnológica a distância, cuja expansão é atualmente preconizada, são “alternativas exteriores à Educação formal e que trazem consigo limites típicos de políticas compensatórias”.¹¹⁷

114 Criado em 2005, o programa previa a implantação de espaços educativos em fábricas, com cursos desenhados com base nas demandas do mercado, de modo a favorecer o ingresso e a permanência de jovens no trabalho.

115 PROJÓVEM URBANO. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>>. Acesso em jan. 2015.

116 SOUZA, *op. cit.*, 2013, p. 90.

117 MELO, *op. cit.*, 2006, p. 10.

Assim, parece importante que uma nova regulamentação do sistema abranja um direcionamento claro para a integração, o que deve refletir-se na forma de organização das equipes gestoras e dos programas.

Equacionado esse aspecto, há vários outros desafios relacionados, seja quanto ao desenho da formação pretendida, seja quanto à implantação efetiva da Educação técnico-profissional integrada.

Com relação ao desenho da formação, trata-se, fundamentalmente, de equacionar como deve ser a estrutura do ensino técnico-profissional de nível médio, envolvendo carga horária.¹¹⁸

Entre os estudiosos do tema, são recorrentes questionamentos relacionados à carga horária dos cursos na modalidade integrada, definida em cerca de 3.000 horas e implicando a extensão do ensino médio de 3 para 4 anos. Segundo alguns autores, a dificuldade de aceitação dessa extensão se dá, inclusive, no âmbito da comunidade.

Apontam Schwartzman e Castro:¹¹⁹

(...) o Brasil é possivelmente o único país no mundo que não permite escolhas na formação de nível médio e requer, dos que buscam uma formação profissional, um currículo escolar mais extenso do que o dos que seguem o curso tradicional.

118 Considera-se, com relação aos cursos de qualificação e requalificação profissional, que deve ser mantida sua característica de flexibilidade no que se refere à carga horária, estando essa definição relacionada à especificidade de cada curso. Não obstante, vários estudiosos da área argumentam que – qualquer que seja a área – algumas horas devem ser comuns a todos os cursos, sendo dedicadas à formação geral, envolvendo conteúdos relacionados ao mundo do trabalho e à cidadania. Ver, a esse respeito, documentos constitutivos do Programa Via Rápida para o Emprego, da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do governo do Estado de São Paulo.

119 SCHWARTZMAN; CASTRO, *op. cit.*, 2013, p. 563.

Somar de 800 a 1.200 horas em disciplinas a um médio já exageradamente sobrecarregado cria uma situação inadequada para aqueles alunos mais modestos que gostariam de se preparar para uma ocupação, pela via do curso técnico. Não há país conhecido em que estes alunos mais modestos sejam obrigados a uma carga letiva mais longa do que aquela prescrita para os que se preparam para ensino superior.

Ainda que vários autores reconheçam que essa carga horária seja excessiva, estão longe de serem consensuais os argumentos utilizados e as sugestões sobre como proceder à redução da carga horária.

Há, de um lado, indicações que o “excesso” estaria na carga horária do ensino médio regular, que traz um conjunto de conteúdos cuja relevância e qualidade são questionáveis. Tal argumento direciona para uma proposta de redução dos conteúdos desse nível de ensino na modalidade integrada para melhor abarcar os conteúdos específicos à formação técnica.

Schwartzman e Castro, por exemplo, defendem a tese de que há, no ensino médio, disciplinas desnecessárias e que teriam sido incorporadas ao currículo apenas como resposta a pressões corporativas, tendo outras, realmente importantes, sido preteridas:

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 consagrou um formato extremamente tradicional de currículo do Ensino Médio, carregado de disciplinas, às quais foram acrescentadas outras, como sociologia e filosofia, através de Leis aprovadas pelo Congresso por pressão de corporações preocupadas em garantir empregos para seus associados, e não por uma avaliação criteriosa de prioridades (curiosamente, não se ensina economia, direito e estatística nos cursos de Ensino Médio, que seriam tão ou mais importantes).¹²⁰

120 *Idem*, p. 586.

Os autores deixam claro, entretanto, que não consideram satisfatória a alteração no currículo do ensino médio que passa por distribuir as atuais disciplinas em quatro áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias, pois esta tende a deixar tais conteúdos mais genéricos e superficiais:

A alternativa para o atual currículo rígido, superficial e sobre-carregado não é sua substituição por um currículo diluído em generalidades, mas a criação de alternativas reais de formação nas diversas áreas do conhecimento e da aprendizagem profissional. O ideal seria que escolas pudessem escolher as áreas de formação que vão oferecer, e os estudantes pudessem escolher dentro e fora das escolas os programas mais ajustados a seus interesses e perfis.¹²¹

Contra-pondo-se à defesa da redução do currículo do ensino médio, há autores que manifestam a preocupação de que, na modalidade integrada, não se “apequene” o ensino médio, retirando algumas de suas características, como a de terminalidade da Educação básica (o que implicaria manter suas características propedêuticas) para priorizar somente conteúdos de natureza técnico-operacional.

Trata-se, aqui, de dar ênfase a uma Educação politécnica, onde estejam contemplados tanto conteúdos relacionados ao mundo do trabalho e de natureza tecnológica como aqueles que são importantes para conferir aos estudantes uma formação geral, que lhes permita transitar por diferentes áreas do conhecimento.

Em cursos com essa concepção se evitaria: 1) a descaracterização do ensino médio como parte das necessidades de formação geral do indivíduo; e 2) o estigma dos cursos técnicos profissiona-

121 Ibidem.

lizantes de que trazem conteúdos excessivamente operacionais, voltados para aqueles que não têm interesse no conhecimento acadêmico e que, na prática, são excluídos da possibilidade de se profissionalizarem por meio de cursos de nível superior.

Conforme aponta Canali:

Mais amplamente, será necessário resgatar a centralidade do ser humano no cumprimento das finalidades do Ensino Médio e da Educação profissional, pois o objetivo não é somente a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade, que possam também atuar como profissionais capazes de dirigir ou de controlar quem dirige.¹²²

Vale ressaltar que, independentemente da ênfase a ser dada no âmbito curricular, há mecanismos que podem auxiliar na quebra da desvalorização dos cursos técnicos profissionalizantes em face dos cursos de nível superior, uma herança do passado escravocrata. Um desses mecanismos, segundo Canali, é de “(...) fazer com que os cursos técnicos de nível médio passem a valer também para o ingresso no ensino superior, deixando de se constituírem em becos sem saída do ponto de vista da continuidade de estudos para os que querem seguir adiante”.¹²³

Outro desafio importante na implantação da formação técnica profissionalizante diz respeito à definição de quais áreas de cursos devem ser priorizadas e quais cursos devem ser ofertados, tendo em vista a busca de uma associação com as demandas do setor produtivo.

122 CANALI, *op. cit.*, 2008, p. 2.

123 SCHWARTZMAN; CASTRO, *op. cit.*, 2013, p. 585.

Em primeiro lugar, trata-se, aqui, de encontrar a medida justa entre ter um conjunto de cursos adequados às características socioeconômicas das regiões, sem, entretanto, restringir a oferta de formação às necessidades específicas das empresas.

Além de estudos que envolvam uma análise das ocupações mais demandadas nas localidades e das necessidades de conhecimento associadas a essas ocupações, é importante a formação de câmaras, com a participação do governo, empresas e comunidade que discutam sistematicamente essa questão.

O protagonismo do governo é de fundamental importância nesse tipo de arranjo, pois se trata de evitar a montagem de um cardápio de cursos excessivamente restrito a determinadas áreas do mercado e que, ao mesmo tempo, seja restritivo aos cursistas, fechando demasiadamente o perfil, em vez de abrir oportunidades para o futuro profissional do aluno.

A subordinação direta aos interesses das empresas é uma das críticas que se faz ao modelo argentino de Educação técnico-profissional, conforme citado anteriormente.

Por outro lado, a participação do empresariado nesse esforço de definição das áreas de formação não deve ser deixada de lado: não apenas pelo conhecimento das necessidades do setor em que atuam, mas também porque podem indicar tecnologias e disponibilizar insumos que contribuam para a formação dos técnicos.¹²⁴

Outra preocupação relacionada à definição da oferta de cursos é de que não seja moldada pela capacidade e características das

¹²⁴ Tem-se como referência a respeito, a Ley de Educación Técnico Profesional da Argentina n° 26.058. ARGENTINA, *op. cit.*, 2005.

instituições que os oferecem. Essa questão está muito presente quando se trata de cursos de qualificação e/ou requalificação profissional, que são, em geral, de duração mais curta e cuja oferta é distribuída entre muitos prestadores e dispersa regionalmente.

Além de não se promover a desejável aproximação entre o cardápio de cursos e a demanda, a dispersão da oferta entre muitos prestadores dificulta que se proceda a uma supervisão adequada dos trabalhos, com o risco, subjacente, de que a qualidade das formações fique muito aquém do esperado e de que não atinja o propósito original: formar trabalhadores com conhecimentos efetivos, que lhes permitam acessar postos de trabalho adequados aos seus interesses e perfil.¹²⁵

Finalmente, ainda em relação à escolha da oferta, é preciso agregar a preocupação de que esta, no caso do ensino técnico profissionalizante de nível médio, não fique demasiadamente associada a setores produtivos, cuja expansão econômica seja localizada no tempo e no espaço.

Ou seja, diferentemente dos cursos de qualificação e/ou requalificação, que podem responder a necessidades mais imediatas, na oferta de Educação de ensino técnico profissionalizante de nível médio devem-se procurar focar áreas de conhecimento e tecnologias mais abrangentes e, por isso, menos sensíveis a flutuações do mercado.

¹²⁵ Esse diagnóstico pautou, em 2008, a decisão do governo do Estado de São Paulo de concentrar a execução da qualificação profissional em poucas instituições, e que apresentassem, ao mesmo tempo, tradição na oferta e capilaridade para atender as várias regiões; e que fossem capacitadas para o trabalho, garantindo-se a sua qualidade. Partindo dessas premissas, a oferta de qualificação e requalificação por parte do governo do Estado de São Paulo ficou, prioritariamente, a cargo do Ceeteps e do Sistema S.

Além disso, é desejável que haja uma gama de cursos em cada escola e/ou região que possa atender a diferentes perfis de cidadãos, possibilitando-lhes escolhas que envolvam muitas áreas, o que se aproxima, mais efetivamente, de constituir a formação técnico-profissional como um direito dos trabalhadores.

Conforme ressaltam Schwartzman e Castro: “O ideal seria que escolas pudessem escolher as áreas de formação que vão oferecer, e os estudantes pudessem escolher dentro e fora das escolas os programas mais ajustados a seus interesses e perfis”.¹²⁶

Definidos esses aspectos de caráter mais geral – regulamentação jurídico-institucional, desenho da formação e definição das áreas de oferta da formação –, ficam ainda as questões relacionadas à implantação de um novo modelo de Educação profissional.

Notadamente, trata-se, aqui, de equacionar:

- a necessidade de contar com um corpo de profissionais adequado nas escolas, sobretudo, professores, cuja carência em disciplinas específicas já se verifica nas escolas de nível médio. Assim, é preciso que se faça uma investigação detalhada em relação a esses profissionais, abarcando, de um lado, o quantitativo existente e respectivas áreas de formação; e, de outro, os conhecimentos necessários e as expectativas em relação a como irão trabalhar;
- a adequação dos meios necessários para viabilizar a proposta em cada localidade. Ou seja, laboratórios, equipamentos específicos, bibliotecas especializadas, recursos e materiais de manutenção etc.; e

- o estabelecimento de parâmetros de financiamento para a Educação técnico-profissional, em todos os níveis, considerando que esse financiamento deve ser responsabilidade do setor público como forma de garanti-la como direito.

Vale dizer que, a exemplo do que se verifica em outros países (entre eles, a Argentina), as parcerias público-privadas podem contribuir para a viabilização desse modelo, auxiliando na melhor definição das áreas e características de formação, na identificação e disponibilização de tecnologias e programas de formação de professores e, mesmo, na oferta de cursos.

É importante, entretanto, que essas parcerias sejam regulamentadas por meio de instrumentos legais e que o poder público mantenha a responsabilidade na regulação, monitoramento e avaliação da política.

126 SCHWARTZMAN; CASTRO, *op. cit.*, 2013, p. 589.

1.6.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Daniela; TOMAZELLI, Idiana. Cresce a proporção de jovens ‘nem nem nem’. *O Estado de S. Paulo*, 13/01/2015, p. B4. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-a-proporcao-de-jovens-nem-nem-nem,1619076>>. Acesso em mar. 2015.

ARGENTINA. *Ley de Educación Técnico Profesional*, nº 26.058, art. nº 8. 2005. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002618.pdf>>. Acesso em jan. 2015.

_____. *Ley nº 26.206. Ley de Educación Nacional*. 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em jan. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em nov. 2014.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942*. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em nov. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em fev. 2014.

_____. *Resolução nº 1, de 3 de fevereiro 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

nº 5.154/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em jan. 2015.

_____. *Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em jan. 2015.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 3/2008*. art. 3º. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em jan. 2015.

_____. *Portaria Interministerial nº 1.082, de 2009*. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm MELO, op. cit., 2006, p. 11.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 4/2010*. Ministério da Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em jan. 2016.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em jan. 2016.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 11/2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download

d&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em fev. 2014.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducacional/CANALI.pdf>>. Acesso em nov. 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, pp. 47-70, dez./2000. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/628/647>>. Acesso em jun. 2017.

DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, E.A. (orgs.). *Desafios da globalização*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

_____, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2ª ed. São Paulo: Unesp/Brasília (DF): Flacso, 2005, p. 115.

IPEA. *Formação de competência, governança e democracia no Brasil: A política de educação e formação profissional do Senai*. Rede de Pesquisa, Formação e Mercado de Trabalho, Volume III – Educação Profissional e Tecnológica, 2014. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LEITE, Maria Ribeiro; SAVI, Rita de Cassia Barros. Ensino de 2º grau profissionalizante, Fundação Seade, *Cadernos de Pesquisa*, fev. 1980.

MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas para a Educação (Técnico)

Profissional: uma comparação entre Brasil e Argentina. 2006, p. 5. Disponível em: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso2/gomes_melo.doc>. Acesso em set. 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007, p. 81. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/download/594/581>>. Acesso em mai. 2017.

NERI, Marcelo. Demanda por cursos técnicos. *Folha de S.Paulo*, 22/04/2012, caderno Mercado. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/38572-demanda-por-cursos-tecnicos.shtml>>. Acesso em fev. 2014.

PAÍS tem 1 ano para colocar na escola 2,9 milhões de crianças e adolescentes. Todos pela Educação, 01/01/2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32363/pais-tem-1-ano-para-colocar-na-escola-29-milhoes-de-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em fev. 2016. Fonte: *O Estado de São Paulo*. 01/01/2014, página A14.

PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE. *Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec*. 2007. Disponível em: <<http://www.perseverancescolaire.com/details.php?idNouvel=10>>. Acesso em fev. 2014.

PROJOVEM URBANO. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>>. Acesso em jan. 2015.

QUÉBEC. *Indicateurs de l'éducation* - édition 2011. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Disponível em: <<http://www.mels.gouv.qc.ca.Link:publications>>. Acesso em fev. 2014.

RIZEK, C. S.; LEITE, M. de P. Dimensões e representações do trabalho fabril feminino. In: ABRAMO, L.; ABREU, A. de P. (orgs.). *Gênero e trabalho na sociologia latino-americana*. São Paulo/Rio de Janeiro: Alast, 1998. Citados por SEGNINI, *op. cit.*, 2000, p. 76.

SABOIA, J. (ed.). *Tendências da qualificação da força de trabalho: Projeto PIB: perspectivas do Investimento no Brasil: estudo Transversal*. Rio de Janeiro: Instituto de Economia da UFRJ; Campinas: Instituto de Economia da Unicamp: Unicamp, 2009.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013, p. 592.

SEADE. Jovens, escolaridade e mercado de trabalho na Região Metropolitana de São Paulo. Fundação Seade, PED 30 anos - Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de São Paulo, dezembro 2014, página. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/boletim-30anos/jovens-escolaridade-e-mercado-de-trabalho-na-regiao-metropolitana-de-sao-paulo/>>. Acesso em fev. 2015.

_____. Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro. *Primeira Análise*. Fundação Seade, nº 5. São Paulo, agosto de 2013, p. 4. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/05-agosto2013-os-jovens-e-o-gargalo-ensino-medio-brasileiro/>>. Acesso em fev. 2014.

SEGNINI, Liliana R.P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n.2,

2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>>. Acesso em mar. 2015.

SOUZA, Aparecida Neri de Souza (Brasil); LINHART, Daniele (França) (coords.). Organização e condições do trabalho moderno: emprego, desemprego e precarização do trabalho. Acordo de Cooperação Científica Internacional Capes/Cofecub 688/2010.

SOUZA, Liliane Bordignon. *Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253914/1/Souza_LilianeBordignonde_M.pdf>. Acesso em jul. 2016.

_____. *Relações entre a expansão do ensino técnico no Brasil e os projetos de cooperação internacional com o Canadá*. Relatório de Pesquisa – Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior BEPE – FAPESP. Orientadora: Aparecida Neri de Souza Supervisor: Pierre Doray (CIRST - UQÀM). Campinas, fevereiro 2013. (não publicado)

2.

EDUCAÇÃO TÉCNICO- -PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: OFERTA E RELAÇÕES COM O MERCADO DE TRABALHO

São Paulo, julho de 2015

2.1.

APRESENTAÇÃO

Este texto aborda a organização da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio no Estado de São Paulo. O levantamento realizado teve como foco entender a relação existente entre os cursos e o mercado demandante de trabalhadores com formação adequada.

O primeiro item traz um panorama da situação atual da Educação técnico-profissional no País, registrando o crescimento desse nível de Educação e onde se deu: quais cursos e prestadores estão concentrando o aumento verificado e como se localiza, nas regiões do País, esse crescimento.

O segundo item analisa especificamente as instituições responsáveis por cursos técnico profissionalizantes no Estado de São Paulo, tendo sido escolhidas aquelas com participação mais relevante em termos de ofertas de vagas. São elas: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial e Comercial (Senai e Senac).

O levantamento de informações foi feito com base nos documentos institucionais dessas organizações e em entrevistas realizadas com gestores, seguindo um roteiro estruturado de questões. Embora o roteiro tenha sido utilizado em todas as entrevistas, os textos de cada uma das instituições têm características próprias, ditadas pela dinâmica da entrevista realizada, refletindo a falta de padrão entre as descrições de cada instituição de ensino.

Além disso, o segundo item abriga cinco subitens, um para cada instituição de ensino, descrevendo de forma geral o tipo de or-

ganização, cursos ofertados, avaliações e resultados disponíveis. Ainda no âmbito das instituições, é abordada a relação da definição de cursos com o mercado de trabalho.

O último item apresenta uma análise sob a forma de Considerações Finais das principais questões destacadas nos textos dedicados às instituições de ensino profissional.

2.2.

OFERTA DE CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS DE NÍVEL MÉDIO: BRASIL E GRANDES REGIÕES¹

A oferta de Educação técnico-profissional de nível médio no País teve crescimento expressivo na última década, tendo concorrido para isso, notadamente: as alterações nos marcos legais que regulamentam a Educação técnico-profissional; os programas de expansão da rede federal de Educação; e o fortalecimento das redes estaduais, possibilitado, entre outros fatores, pelos programas federais Brasil Profissionalizado² e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Conforme apresentado no estudo de Moura Ferreira,³ utilizando dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2007 e 2012 houve crescimento no número de matrículas da Educação profissional de 789.938 para 1.416.815,⁴ ou seja, aumento de 1,79 vez (ou 79%).

Schwartzman⁵ também sinaliza crescimento expressivo no ensino técnico no período, tendo a participação no total das matrículas

1 Os dados apresentados neste item foram extraídos, principalmente, do texto de MOURA FERREIRA, Lavínia Maria de. *Evolução e perfil da oferta de educação profissional: Brasil, grandes regiões e unidades da federação (2007 e 2012)*. In: OLIVEIRA, Marina Pereira Pires (org.) et al. Ipea, Rede de pesquisa: formação e mercado de trabalho: coletânea de artigos: volume III. *Educação profissional e tecnológica*. Brasília: Ipea, ABDI, 2014. v. 3 (214 p.), p. 106. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/abdi-ipea-volume3.pdf>>. Acesso em mai 2015.

2 Criado em 2007, o programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de Educação técnico-profissional e tecnológica por meio de repasse de recursos do governo federal para investimento nas escolas técnicas. BRASIL. Brasil Profissionalizado. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em mai. 2015.

3 MOURA FERREIRA, *op. cit.*, 2014.

4 Os números incluem as matrículas em Projeja articulado ao ensino médio e fundamental, que, em 2012, representavam 3,8% do total de matrículas.

5 SCHWARTZMAN, Simon. O Centro Paula Souza e a Educação profissional no Brasil. In: BARJAS NEGRI, Haroldo de Gama Torres; CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Educação Básica em São Paulo - avanços e desafios*, São Paulo, Fundação Seade, 2014, pp. 187-216. Link opcional: <https://archive.org/details/simon_seade_capa>.

de nível médio passado de 7,5%, em 2007, para 14%, em 2013. Paralelamente, acrescenta, houve redução de quase 7% no quantitativo de matrículas do ensino médio geral propedêutico (de 9.690.227 matrículas para 9.139.433).

Os cursos com maior quantidade de matriculados estão concentrados em quatro dos 13 eixos tecnológicos definidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), criado em 2008.⁶ Juntos, os cursos desses quatro eixos representavam 72,6% do total das matrículas no ano de 2012. São eles:

- **Ambiente e Saúde**, com predomínio dos cursos técnicos de enfermagem, com cerca de 160.000 estudantes;
- **Controle e Processos Industriais**, com predomínio dos cursos de mecânica e eletrônica;
- **Gestão e Negócios**, em que 50% dos cursos são de administração, seguidos de comércio exterior, contabilidade e logística; e
- **Informações e Comunicação**, em que predominam os cursos de informática.⁷

⁶ Vale destacar que a criação do CNCT representou uma primeira tentativa de sistematização e organização das ofertas de formação, com a definição de 185 cursos técnicos de nível médio, aos quais foram acrescentados outros 35 em 2012. Até 2007, havia um conjunto disperso de mais de 1.000 cursos, com nomenclaturas as mais variadas utilizadas nas instituições públicas e privadas.

⁷ Seguem-se a essas áreas: Segurança do Trabalho, Recursos Naturais e Produção Industrial.

Outra constatação importante em relação à expansão das matrículas é que esteve apoiada, sobretudo, no aproveitamento da ociosidade em unidades de ensino já existentes, tendo-se elevado o número de matrículas por unidade de ensino em quase todo o País.⁸

Não obstante, verifica-se também expansão da rede física existente, sobretudo a federal, que passou de 179 unidades para 430 entre os anos analisados.

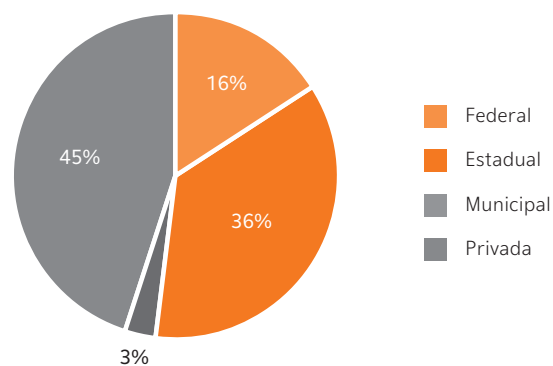
No que tange à expansão das matrículas, destaca-se, no período, aumento da participação da oferta pública, que passou de 50,5% para 55% do total. A expansão mais significativa nas matrículas de ensino público deu-se na rede estadual, crescimento médio de 15,2% ao ano entre 2007 e 2012. Na rede federal, houve crescimento também expressivo: 14,5% ao ano.

Entretanto, ainda que a participação privada tenha decrescido relativamente à pública, quando considerado cada prestador separadamente, o volume de matrículas ainda é maior na rede privada, conforme acompanharemos nos **Gráficos 1 e 2** a seguir.

⁸ É exceção a Região Centro-Oeste, única em que o número de matrículas por unidade de ensino foi menor em 2012 que em 2007.

Gráfico 1

Matrículas em Educação técnico-profissional por dependência administrativa (Brasil, 2012)⁹



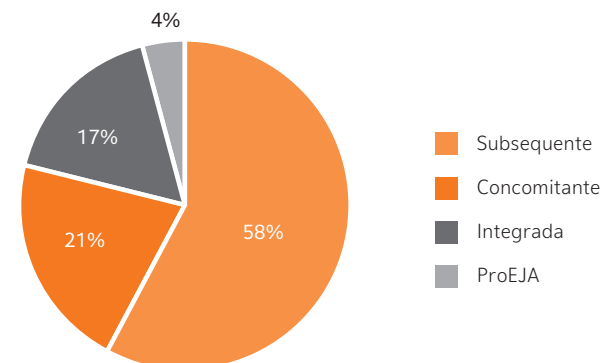
No que tange às modalidades de Educação técnico-profissional, observa-se o predomínio de matrículas na modalidade subsequente, na qual o estudante faz o curso após a conclusão do ensino médio: 58,1% do total das matrículas se dão nessa modalidade. As modalidades integrada e concomitante representam, respectivamente, 21,1% e 17,0% do total.¹⁰

9 INEP. Censo Escolar da educação básica 2012. Resumo técnico. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em abr. 2015.

10 Somente na Região Nordeste, a modalidade integrada supera as demais modalidades, correspondendo a 41,6% do total das matrículas de Educação técnico-profissional de nível médio. A modalidade subsequente corresponde a 40%.

Gráfico 2

Matrículas em Educação técnico-profissional por modalidade de oferta (Brasil, 2012)¹¹



Vale destacar ainda que, conforme se pode observar na Tabela 1, a seguir, na modalidade integrada, a oferta pública predomina sobre a oferta privada. São 273.471 matrículas na rede pública contra 25.114 na rede privada.

O oposto - predomínio da oferta privada - ocorre nas modalidades subsequentes (350.042 matrículas na rede pública contra 473.387 na rede privada) e concomitante (106.277 matrículas na rede pública contra 133.949 na rede privada).

11 Idem.

Tabela 1

Matrículas da Educação profissional por modalidade de oferta e dependência administrativa (Brasil, 2012)¹²

MODALIDADE/DEP. ADMINISTRATIVA	INTEGRADA	CONCOMITANTE	SUBSEQUENTE	PROEJA MÉDIO	PROEJA FUNDAM.	TOTAL (*)
Federal	104.957	25.008	80.820	14.107	785	225.677
Estadual	158.369	77.139	253.035	17.171	11.186	516.900
Municipal	10.105	4.130	16.187	634	6.237	37.293
Privada	25.114	133.949	473.387	4.081	414	636.945
Total	298.545	240.226	823.429	35.993	18.622	1.416.815

Nota: números absolutos

(*) Inclui ensino presencial e semipresencial

Ao fazer um recorte regional dos dados, Moura Ferreira¹³ sinaliza que tanto o crescimento das matrículas como a expansão da rede física foram, entre 2007 e 2012, mais expressivos nas regiões em que a oferta de Educação técnico-profissional era mais reduzida, sugerindo a intenção de ampliar a abrangência da política de Educação técnico-profissional para regiões com menor cobertura até então.

¹² MOURA FERREIRA, *op. cit.*, 2014, p. 115.

¹³ Idem.

No que tange às matrículas, as taxas de crescimento médio anual chegaram a 23,9% na Região Norte; 21,4%, no Nordeste; e 19,7% no Centro-Oeste. O Sudeste (assim como a Região Sul) perdeu participação relativa no período, apresentando taxa de crescimento médio anual de matrículas bastante inferior às citadas acima: 9,7%.

Ainda assim, o Sudeste concentra mais da metade (50,5%) da oferta de vagas de Educação profissional no Brasil.¹⁴ É também onde a oferta estadual é mais expressiva.

A expansão da rede física (unidades de ensino) seguiu a mesma lógica verificada para as matrículas: as taxas de crescimento médio anuais foram mais expressivas na Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Tanto no Sul quanto no Sudeste, as taxas foram inferiores à média nacional (8,5%), ficando em 4,3% na última. Não obstante, ambas as regiões seguem ocupando os primeiros lugares em número de unidades.

No que se refere à distribuição de matrículas por dependência administrativa, a oferta pública predomina em quatro das cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul. Somente no Sudeste a rede privada é majoritária, sendo responsável por 57,3% das matrículas.

Quando considerada somente a rede pública, a maior parte das matrículas está concentrada nas instituições de ensino estaduais.

¹⁴ A Região Nordeste figura atualmente em segundo lugar, ocupado em 2007 pela Região Sul.

2.3.

CURSOS TÉCNICO- PROFISSIONAIS DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Tal como ocorreu nacionalmente, a oferta de Educação técnico-profissional de nível médio no Estado de São Paulo apresentou crescimento na última década, ainda que em menor grau, se comparada à maioria das Unidades da Federação (UFs).

Entre 2007 e 2012, as matrículas tiveram crescimento médio anual de 8,3%, taxa superior apenas à apresentada pelo Estado do Paraná (8,2%) e Rio Grande do Sul (3,7%). O crescimento foi maior entre os prestadores públicos, chegando à taxa média anual de 29,8% na rede federal e 15,5% na estadual.

Mesmo com crescimento inferior às demais UFs, São Paulo era, em 2012, o Estado com o maior número de matrículas de Educação Técnico-Profissional de nível médio em termos absolutos: 386.372. Em relação ao total de matrículas na Educação de nível médio (técnico + geral), a participação dos cursos técnicos passou de 11,9% em 2007 para 19% em 2013.¹⁵

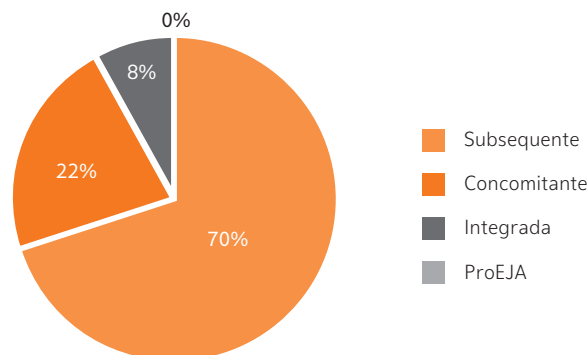
Dessas matrículas, 70% correspondiam à modalidade subsequente, 22,4% à concomitante e 7,5% à integrada (**Gráfico 3**).

No que tange às áreas de cursos, três eixos tecnológicos concentravam 67,7% das matrículas: Ambiente e Saúde; Gestão e Negócios; e Controle e Processos Industriais.

¹⁵ SCHWARTZMAN, *op. cit.*, 2014.

Gráfico 3

Matrículas em Educação técnico-profissional por modalidade de oferta (São Paulo, 2012)¹⁶

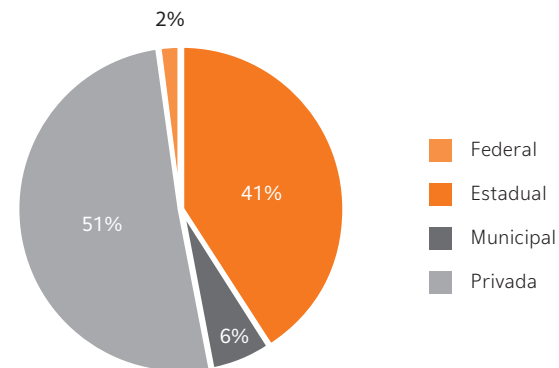


Na distribuição da oferta por dependência administrativa, 51,3% das matrículas estão sob responsabilidade da rede privada. A rede estadual figura como segunda maior ofertante, respondendo por 41,3% (**Gráfico 4**).

16 Inep, *op. cit.*, 2012.

Gráfico 4

Matrículas em Educação técnico-profissional por dependência administrativa (São Paulo, 2012)¹⁷



Entre as instituições ofertantes de ensino de nível médio no Estado de São Paulo, podem ser destacados: o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), em âmbito estadual; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP); e os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial e Comercial (Senai e Senac), instituições privadas de maior expressão na área.

A seguir procura-se detalhar, para cada uma dessas instituições: a oferta dos cursos; se e como fazem frente às demandas do setor produtivo; e como avaliam os resultados.

17 Idem.

2.3.1. CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL PAULA SOUZA¹⁸

Principal ofertante de cursos técnicos e profissionalizantes em São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), criado em 1969, é uma autarquia estadual vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do governo do Estado de São Paulo.

O Centro Paula Souza (CPS) – nome pelo qual a instituição é mais conhecida – administra 218 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), distribuídas em 161 municípios paulistas. Conta, além disso, com classes descentralizadas (em cerca de 320 endereços), que, junto com as Etecs, conformam cerca de 540 endereços de oferta de cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio.¹⁹

Somando ensino médio, técnico e especializações ofertados nas Etecs, 179.298 estudantes foram atendidos nas escolas técnicas no segundo semestre de 2014. Desse total, 76,3% (136.823) eram egressos de ensino técnico de nível médio, distribuídos da seguinte forma:

18 Além do site da instituição e dos textos consultados (ver referência bibliográfica), o conteúdo deste item inclui informações coletadas em entrevista realizada por telefone, em maio de 2015, com o professor Almério Melquíades de Araújo, coordenador de Ensino Médio e Técnico do CPS.

19 Além das Etecs e classes descentralizadas de ensino técnico de nível médio, o Centro Paula Souza administra 64 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), que ofertam cursos de graduação tecnológica para cerca de 73.000 estudantes anualmente. Estas e as demais informações apresentadas estão disponíveis no site da instituição. CPS. Perfil histórico. Centro Paula Souza. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em mai. 2015.

- **modalidade integrada** – cursos técnicos compostos de três séries anuais articuladas com o ensino médio: 14,8%; e
- **modalidade concomitante e subsequente:** 61,5%.

Se consideradas também as classes de Educação a Distância (EaD) e as classes descentralizadas, esse quantitativo se eleva para um total de 212.353 estudantes, dos quais 79,9% (169.805) eram estudantes de ensino técnico de nível médio: 14,2%, na modalidade integrada; e 65,7%, nas demais modalidades. Vale dizer que, consideradas as três modalidades e o ensino médio regular ofertado pela instituição, esse patamar, de aproximadamente 212.000 estudantes matriculados, tem sido atingido a cada semestre.

Ainda que a modalidade integrada seja minoritária em relação às demais, a participação relativa de matrículas nessa modalidade no CPS (superior a 14% no ano de 2014) pode ser avaliada como expressiva se considerada a média no Estado de São Paulo no ano de 2012: de 7,5%.

Segundo Almério Melquíades de Araújo,²⁰ coordenador de Ensino Médio e Técnico da instituição, trata-se de uma modalidade de oferta que tem crescido de forma bastante significativa nos últimos cinco anos, conformando cursos diurnos de 40 horas semanais.

Dados do censo escolar indicam que a faixa etária dos estudantes tende a variar nas diferentes modalidades: na integrada, a maioria tem idade entre 15 e 17 anos, próximo ao que é esperado para aqueles que estão cursando o ensino médio. Na modalidade concomitante, a média de idade tende a aumentar um pouco e se eleva, substancialmente, na modalidade subsequente, mista e na EJA, conforme se observa na **Tabela 2**, a seguir.

20 Entrevista realizada em 20/05/2015.

Tabela 2

Idade média dos estudantes de cursos técnicos de nível médio no CPS, 2012²¹

MODALIDADE	IDADE MÉDIA (ANOS)
Integrada	15,8
Concomitante	16,5
Subsequente	27,8
EJA	35
Mista (concomit./subseq.)	24,4
TOTAL	24,3

Segundo dados do perfil dos estudantes coletados em pesquisas realizadas pelo próprio CPS:

- 31,7% têm até 17 anos, e 33,5% entre 18 e 23 anos;
- 88,8% possuem renda entre 1 e 5 salários mínimos;
- 83,5% são oriundos de escolas públicas, e 46% já haviam concluído o ensino médio.

No que tange à oferta de cursos, o CPS disponibiliza 99 opções de cursos, direcionados ao setor industrial, agropecuário e de serviços e distribuídos em 12 eixos tecnológicos predefinidos, demonstrando certo equilíbrio na cobertura de áreas/setores da economia.

21 SCHWARTZMAN, *op. cit.*, 2014.

Nessa distribuição, vê-se que nos eixos Produção Cultural e Design, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Recursos Naturais, Ambiente e Saúde e Turismo, Hotelaria e Lazer estão concentrados um maior número de cursos (10 ou mais), conforme se pode observar no **Tabela 3**, a seguir.

Tabela 3

Distribuição dos cursos de Educação técnico-profissional de nível médio no Centro Paula Souza por eixo tecnológico²²

EIXOS TECNOLÓGICOS	NÚMERO DE CURSOS
1. Ambiente e Saúde	10
2. Controle e Processos Industriais	13
3. Desenvolvimento Educacional e Social	2
4. Gestão e Negócios	13
5. Informação e Comunicação	6
6. Infraestrutura	9
7. Produção Alimentícia	2
8. Produção Cultural e Design	14
9. Produção Industrial	8
10. Recursos Naturais	11
11. Segurança do Trabalho	1
12. Turismo, Hospitalidade e Lazer	10
TOTAL	99

22 Idem.

Independentemente da quantidade de cursos por eixo no CPS, a maior quantidade de matrículas na Educação técnico-profissional estava concentrada, em 2013, nos eixos Gestão e Negócios e Controle e Processos Industriais (Gráfico 5).

Gráfico 5

Número de matrículas em Educação técnico-profissional no CPS por eixo tecnológico (São Paulo, 2013)²³



Fonte: Centro Paula Souza, 2013²⁴.

23 SCHWARTZMAN, *op. cit.*, 2014, p. 200.

24 Idem.

As 99 opções de cursos existentes são oferecidas regularmente, com certa variação a cada semestre.

Desse rol, disponibilizado no Anexo 1, há 27 cursos ofertados na modalidade integrada; 4 na modalidade EJA; e 5, na semipresencial ou a distância.²⁵

Junto com a listagem dos cursos, no site da instituição podem ser encontrados:²⁶ o eixo tecnológico ao qual pertence cada curso; uma descrição sucinta do que faz um técnico na área e do mercado de trabalho que acessa; e as escolas que os ofertam.

Conforme entrevista realizada com o professor Almério Melquíades de Araújo, a “vida média” de um curso é muito variada, mas a tendência é de que seja mantido enquanto houver alunos interessados.²⁷

Há cursos mais perenes, ofertados durante anos seguidos; em geral, são os mais tradicionais, como de técnico em Enfermagem, Nutrição, Eletrônica, Mecânica, Agropecuária, Administração, Contabilidade etc. – e para os quais sempre há demanda. Outros são descontinuados com maior rapidez, podendo deixar de ser ofertados em determinada unidade de ensino (no caso de não haver demanda para aquele conhecimento na localidade específica), ou deixar de compor o cardápio de cursos do CPS (no caso de não haver mais interesse naquele tipo de formação).

25 Segundo o site da instituição, somadas todas as modalidades, a oferta é de até 135 cursos a cada ano. Os cursos semipresenciais e a distância são desenvolvidos em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Os alunos têm aulas presenciais aos sábados ou durante a semana, complementadas por mediação pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem.

26 CPS. Cursos técnicos. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/etec/#>>. Acesso em mai. 2015

27 Entrevista realizada em 20/05/2015.

Há, ainda, situações em que a oferta de um curso pode restringir-se a uma única turma. São, em geral, cursos demandados por setores específicos e que contam com a parceria desses setores para disponibilização de oficinas, laboratórios e equipamentos, evitando um investimento que não será aproveitado posteriormente.²⁸

Assim como a manutenção da oferta de determinados cursos, também é variável a quantidade de locais em que são oferecidos. Cursos que ofertam um tipo de formação técnica que é aproveitada em diferentes contextos tendem a ser disponibilizados, paralelamente, em várias escolas. O oposto ocorre com cursos que trazem conhecimentos muito específicos e direcionados a determinado setor e/ou localidade.

Conforme o entrevistado: “Enquanto o curso técnico de administração é fornecido em mais de 200 endereços, o de mineração é oferecido apenas em Itapeva”.²⁹

Independentemente do tempo em que um curso fica em vigência e da quantidade de turmas oferecidas, a cada quatro anos ele é avaliado e repaginado no que tange ao perfil de conclusão, conteúdos trabalhados e tecnologias empregadas. Nesse processo, três a quatro coordenadores de cada curso, de diferentes regiões, se reúnem e verificam as necessidades de revisão do currículo, métodos e materiais, tendo em vista garantir que o curso permaneça atualizado e adequado à formação do técnico na respectiva área.

28 O entrevistado, professor Araújo, cita, como exemplo, curso na área de órtese e prótese, em parceria com o Departamento de Ortopedia da USP, no qual a parte prática foi realizada em oficinas do Hospital das Clínicas.

29 Entrevista realizada em 20/05/2015.

Para definição dos cursos concretamente ofertados a cada semestre, formula-se um plano de oferta por escola/região. Semestralmente, as escolas levantam informações e analisam as demandas locais e regionais (tanto de alunos como do setor produtivo e/ou do poder público) para aquele tipo de curso e a necessidade de formação de técnicos nas diferentes áreas. Com base nisso, encaminham-se à Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico (nível central da instituição) as turmas que se pretendem abrir.

Nesse nível se dá a autorização para a continuidade da oferta, que leva em conta tanto a procura de cursos nos exames admissionais (“vestibulinhos”) do período anterior, como a fixação dos alunos ao longo curso (estudo de evasão). Caso o curso não tenha aderência, pode ser descontinuado.

Para a montagem de classes descentralizadas o processo é semelhante, mas envolve maior participação do poder público local, que solicita a oferta de cursos no município e, mediante a celebração de convênios, disponibiliza infraestrutura (salas de aula, laboratórios etc.) e auxilia na divulgação do curso, viabilizando a ocorrência.³⁰

O processo de definição da oferta (seja nas Etecs ou em classes descentralizadas) até agora descrito diz respeito aos cursos que já fazem parte do “cardápio institucional”.

A abertura de novos cursos passa, necessariamente, pela mobilização e formalização de demanda por parte de setores organizados da sociedade, conforme diz o professor Almério Melquíades de Araújo: “Quanto à definição de novos cursos (...) nos últimos

30 Segundo informações fornecidas em entrevista, há atualmente em vigor cerca de 150 convênios do CPS com prefeituras municipais e cerca de 30.000 estudantes realizando cursos técnicos fora das Etecs.

15 anos, todos esses cursos são derivados de demandas de setores organizados, que pode ser uma associação de classe, uma empresa dominante ou um setor produtivo ou o setor público”.³¹

Como exemplo, o entrevistado cita dois cursos na área de transporte de passageiros sobre trilhos e sobre rodas, que passaram a ser ofertados no início dos anos 2000, após demanda conjunta da CET, CPTM, Metrô e SP Trans. Há também exemplos de outras demandas que envolvem o setor público, universidades e setor privado.³²

Segundo o entrevistado, os interessados (sindicatos, empresas, instituições etc.) disponibilizam especialistas que definem quais atribuições são esperadas de um técnico formado na área demandada, o que pode ser feito à luz da própria descrição dos cargos existentes nas empresas e/ou instituições. Feito isso, uma equipe de profissionais do CPS estabelece o chamado “perfil profissional de conclusão do curso”, referência a partir da qual são definidos os conhecimentos e habilidades que vão gerar as competências profissionais esperadas, ou seja, o currículo do curso.

Uma vez construído o currículo, define-se: a infraestrutura necessária para oferecê-lo, os espaços/layout e a formação adequada de professores para abordar as diferentes disciplinas em cada semestre.

Define-se, também, a possibilidade de participação desses setores na própria oferta do curso, com, por exemplo, a disponibilização de profissionais, espaço físico e tecnologias, abertura de oportu-

31 Entrevista realizada em 20/05/2015.

32 Entre esses exemplos, cursos demandados pelo Sindicato da Indústria de Joalheria, Bijuteria e Lapidação de Gemas do Estado de São Paulo (Sindijoias) na área de produção de joias; pela Associação dos Produtores de Vidros, na área de vidros; pelas empresas produtoras de açúcar e álcool; pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC); e pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), entre outros.

nidades de estágios etc.; ações que dão a medida do comprometimento com a iniciativa.

Em defesa do modelo adotado pela instituição nos últimos 15 anos, o professor Almério Melquíades de Araújo afirma que a instituição se mantém atualizada em relação aos dados socioeconômicos e estudos de prospecção das necessidades de cursos, mas considera que esse conhecimento é insuficiente:

(..) o que caracteriza a demanda é o setor se mobilizar para essa formação. (...) O setor tem que valorizar a formação técnica e se mobilizar, sentar junto conosco para elaborar o perfil [profissional de conclusão do curso] e o conteúdo do curso. (...) A formação profissional não pode se restringir a uma definição intramuros da instituição de ensino. Seria muita presunção. (...) Ela [a formação] só funciona se o setor produtivo estiver valorizando, colaborando.³³

Com isso, o CPS busca garantir uma das condições para que a Educação técnica alcance efetividade: o trabalho conjunto entre os centros de formação e o setor produtivo. Conforme aponta Schwartzman:

Pesquisa recente publicada pelo Instituto McKinsey identifica duas características fundamentais dos sistemas de Educação profissional bem sucedidos, que conseguem qualificar bem seus estudantes e colocá-los no mercado de trabalho (Mourshed, Farrell e Barton, 2012). A primeira é que *educadores e empresas trabalhem juntos*, com os empregadores ajudando a definir os currículos dos cursos, por exemplo, e oferecendo oportunidades de estágio e experiência prática (*grifo nosso*).³⁴

33 Entrevista realizada em 20/05/2015.

34 SCHWARTZMAN, *op. cit.*, 2014, p. 2013.

Pesquisas realizadas internamente pela instituição sinalizam que a maioria significativa de ex-alunos encontra certa facilidade para a obtenção de empregos e, majoritariamente, essa inserção se dá na área do curso que fizeram ou em áreas correlatas.

Tal resultado é corroborado por uma pesquisa realizada pela Fundação Seade em 2014,³⁵ na qual se afirma que a conclusão de um curso no CPS:

- aumenta significativamente a probabilidade de o indivíduo trabalhar, sendo esse impacto mais intenso para as mulheres, pessoas mais velhas (acima de 30 anos) e moradores de cidades com população acima de 100.000 habitantes;
- impacta os salários: concluintes ganham mais do que não concluintes; e
- gera percepção de melhora na remuneração e cargos exercidos.

De modo geral, os resultados dessas pesquisas (realizadas pelo CPS e pela Fundação Seade) podem sugerir que o acolhimento das demandas do setor produtivo tem pesado favoravelmente para inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, os resultados devem ser relativizados. Primeiro, pela situação de quase pleno emprego vivida pelo País nos últimos anos até 2013. Segundo, porque há outras referências a pesquisas que indicam que parte significativa dos egressos das escolas

35 CPS. Impacto de cursos profissionalizantes e de qualificação. 2014, documento em PowerPoint, Fundação Seade, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, governo do Estado de São Paulo. O documento não foi publicado. É resultado de um contrato da Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do Estado de São Paulo e a Fundação Seade e disponibilizado para os parceiros.

técnicas de nível médio procura dar sequência aos estudos nas universidades,³⁶ o que leva autores a questionar até que ponto são justificáveis investimentos da ordem de R\$ 1,7 milhão (dados de 2013) na formação de técnicos que, efetivamente, não se direcionam ao mercado.

2.3.2. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO³⁷

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

Com história que remonta ao início do século XX³⁸ e conhecido até recentemente como Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, o IFSP foi criado e regulamentado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que equipara os institutos federais às universidades federais e os define como “(...) instituições de

36 SCHWARTZMAN, *op. cit.*, 2014.

37 Este texto foi produzido basicamente com informações disponíveis no site da instituição. Foram feitas várias tentativas de contato para obtenção de entrevista com os dirigentes da Diretoria de Educação Básica, mas não houve resposta positiva até o momento de fechamento deste trabalho.

38 CÂMARA DOS DEPUTADOS (BRASIL). *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em mar. 2015.

Educação superior, básica e profissional, *pluricurriculares e multicampii*, especializados na oferta de Educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino³⁹.

O IFSP oferta atualmente cursos em diversos níveis: formação inicial e continuada (FIC), ensino técnico de nível médio, ensino tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação, sendo que, de acordo com a lei de criação, 50% das matrículas devem se dar em cursos técnicos de nível médio, com ênfase na modalidade integrada.

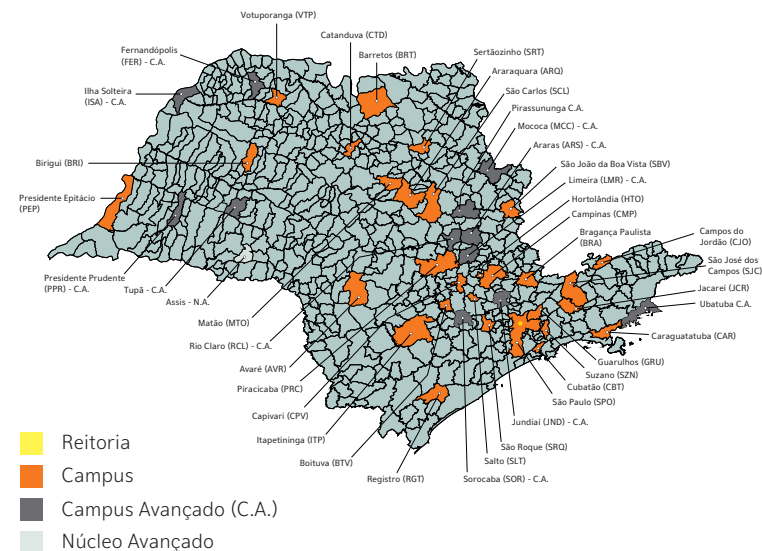
Os cursos presenciais estão distribuídos em 42 municípios: 29 *campii*, 12 *campii* avançado e um núcleo avançado (conforme mostra a **Figura 1**, seguir), havendo ainda cursos na modalidade de ensino a distância, que ocorrem em 19 polos.⁴⁰

39 Art. 2º. BRASIL. *Lei nº 11.892, de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em mar. 2015.

40 A saber: Araraquara, Araras, Barretos, Boituva, Franca, Guaíra, Guaratinguetá, Guarulhos, Itapetininga, Itapevi, Jacareí, Registro, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Roque, Serrana, Tarumã e Votuporanga.

Figura 1

Mapa dos *Campii* do IFSP



Os cursos técnicos de nível médio se dão, presencialmente, nas modalidades:

- concomitante e subsequente: total de 20 cursos;
- integrada: total de 12 cursos;
- integrada em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), num total de 18 cursos. Esta modalidade foi instituída a partir de 2012, mediante acordo de cooperação entre o IFSP e a SEE, no qual o instituto oferece cursos técnicos para alunos matriculados na rede estadual.

Vale acrescentar que, segundo relatório do IFSP, tal cooperação foi entendida por parcela da instituição como parte de sua função social. Mas houve, por outro lado, aqueles que a interpretaram “(...) como um abandono do Instituto do seu projeto de oferecimento de cursos integrados próprios e um descumprimento da lei de formação dos institutos”.⁴¹

A lista completa desses cursos, com as respectivas modalidades, encontra-se no **Anexo 2** deste texto.⁴²

Além de cursos presenciais, são oferecidos três cursos na modalidade EaD: curso técnico de Administração, Informática para Internet e Serviços Públicos.⁴³ Embora caracterizados como EaD, os cursos nesta modalidade incluem aulas presenciais, semanais ou quinzenais, para práticas em laboratórios e realização de provas.

De acordo com os editais de processo seletivo para o ano de 2015,⁴⁴ foram abertas 5.040 vagas de ensino técnico de nível médio para o primeiro semestre; e 2.970 vagas para o segundo semestre.

41 IFSP. *Plano de Desenvolvimento Institucional - 2014-2018*. Instituto Federal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em jun. 2015.

42 No site do IFSP podem ser encontradas, junto com a listagem dos cursos, as seguintes informações: breve descrição de cada um deles e *campi* em que são oferecidos.

43 A distribuição desses cursos por polos é mostrada a seguir. Técnico em Administração: Barretos, Boituva, Guarulhos, Itapetininga, Itapevi, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Serrana e Votuporanga; Técnico em Informática para Internet: Araras, Franca, Guaratinguetá, Itapevi, Jacareí, Registro, São José do Rio Preto e São José dos Campos; Técnico em Serviços Públicos: Araraquara, Guaíra, Guaratinguetá, Itapetininga, Itapevi, São João da Boa Vista, São Roque, Serrana e Tarumã.

44 IFSP. *Editais nº 950, de 01 de outubro de 2014, e nº 215, de 09 de abril de 2015*. Instituto Federal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em mai. 2015.

Essas vagas estiveram distribuídas nas diferentes modalidades, conforme o **Tabela 4**, a seguir.

Tabela 4

Vagas de ensino técnico de nível médio ofertadas no ano de 2015, por modalidade

MODALIDADES	NÚMERO DE VAGAS		
	1º SEM. 2015	2º SEM. 2015	TOTAL 2015
Concomitante e subsequente: presencial	2.760	2.320	5.080
Integrada ⁴⁵ : presencial	1.280	-	1.280
Subsequente: Educação a Distância (EaD)	1.000	650	1.650
Total	5.040	2.970	8.010

Tal como observado em relação ao CPS, as vagas na modalidade integrada são minoritárias em relação às ofertadas nas demais modalidades, representando 15,9% do total das vagas de 2015.

45 Dada a característica de integração ao ensino médio, cursos na modalidade integrada têm a oferta restrita aos primeiros semestres de cada ano.

Vale destacar, entretanto, que esse percentual (15,9%) não deve ser menosprezado, pois é bastante superior ao que se verificava para o Estado de São Paulo em 2012 (7,5%) e também mais elevado em relação à participação relativa de matrículas nessa modalidade no CPS (14,2%, em 2014).

Os dados, além disso, não consideram os cursos de ensino técnico integrados ao ensino médio, que são ofertados pelo IFSP em parceria com a SEE, e cujos processos seletivos são coordenados pela SEE.⁴⁶

O processo de abertura de novos cursos técnicos de nível médio no IFSP é precedido por audiências públicas, convocadas pela Câmara de Vereadores do município.

Teoricamente, nessas consultas o poder público local e a sociedade civil debatem as necessidades e interesses das localidades, buscando aderência entre, de um lado, as potencialidades e características regionais e, de outro, os cursos que devem ser incorporados à oferta existente.

Segundo informa o próprio instituto, “(...) audiências públicas, efetuadas nas localidades onde os novos *campii* e *campus* avançados venham se instalar, são a garantia de fornecer melhores diagnósticos da situação local para fins de escolha dos cursos”. Almeja-se, com tais audiências, promover um “diálogo democrático com as comunidades”, de modo que as unidades ofereçam cursos que tenham afinidade com a cadeia produtiva local.⁴⁷

46 A parceria com a SEE-SP será objeto do item 2.3 deste texto.

47 IFSP, *op. cit.*, 2014-2018.

Há, entretanto, questionamentos em relação a esse sistema de consulta, com indicações de que, muitas vezes, se trata de um processo pró-forma; casos em que a abertura de cursos ganha contorno mais político, sem necessariamente refletir preocupação com a economia e a produção regional.

Independentemente do caráter da audiência pública, após a ocorrência e a formalização da demanda ao instituto, o processo é analisado por instâncias internas do IFSP. Uma delas é o chamado Comitê Técnico-Profissional, órgão que assessora o Conselho Superior, instância máxima de deliberação do instituto.⁴⁸

Com participação de representantes dos setores produtivos da sociedade, Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, professores dos cursos e técnicos administrativos com atuação na área educacional do IFSP, o Comitê Técnico-Profissional reúne-se mensalmente, sendo sua atribuição “(...) avaliar a pertinência das propostas de projetos e a oferta de cursos dos *campii*”.⁴⁹

Aparentemente, esse processo de avaliação pode garantir certa sintonia entre os cursos e as realidades locais.

Outros indícios da busca dessa sintonia estão sinalizados:

- nas metas apresentadas pela Pró-Reitoria de Ensino no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP para 2014 a 2018, entre

48 De acordo com o Estatuto do IFSP, o Conselho Superior é o órgão máximo de deliberação do instituto, sendo presidido pelo reitor e contando com representantes dos docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, egressos, representantes da sociedade civil, do MEC e dos diretores-gerais de *campii*. IFSP. Conselho Superior. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/conselho-superior.html>>. Acesso em mai. 2015.

49 IFSP. Comitê Técnico-Profissional. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/comite-tecnico-profissional.html>>. Acesso em jun. 2015.

as quais estão explicitamente colocadas as intenções de orientar estudos sobre as necessidades socioeconômicas locais, regionais e nacionais e de regular a oferta de cursos, considerando o arranjo socioeconômico local e regional; e

- na ênfase dada à necessidade de ter um olhar atento às mudanças verificadas nas realidades de cada área de atuação do IFSP. São citados como exemplos: a exploração das jazidas de petróleo na Região Metropolitana da Baixada Santista, que deverá refletir-se em novos empreendimentos para atender possíveis moradores e gerar novas demandas por Educação técnica e capacitação na região; e novas demandas das cadeias produtivas de alta tecnologia e serviços qualificados, que tendem a estar cada vez mais presentes na Região Metropolitana de São Paulo.

Além da preocupação explícita - no plano do discurso - em manter um vínculo entre a Educação técnica e as economias locais, verifica-se, no Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, as intenções de:

- priorizar a oferta de cursos integrados em todos os *campi*, a partir do levantamento das situações e necessidades de cada local, ainda que as modalidades concomitante e subsequente permaneçam expressivas;⁵⁰ e

50 A ênfase nos cursos integrados baseia-se na concepção de que “o objetivo da formação profissional não é formar um profissional para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho”; e de que a formação integrada busca “a superação da noção historicamente construída de divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. (...) Com isso, a formação profissional deve incorporar valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos da práxis humana, integrando a dimensão do trabalho à ciência, à cultura e à pesquisa. Por isso, não se trata de priorizar a ‘parte técnica/profissionalizante’ em detrimento da formação geral, mas de possibilitar o acesso a conhecimentos diversos, promovendo construções intelectuais mais elevadas, junto à reflexão crítica contextualizada. Temos como objetivo a formação plena do educando, com a apro-

- promover itinerários formativos verticalizados aos alunos egressos do Projeja e do Ensino Médio Técnico Integrado/concomitante ou subsequente por eixo tecnológico.

Se a importância dos cursos integrados parece ser compartilhada por segmentos bastante expressivos dos estudiosos do ensino técnico de nível médio, a proposta de itinerários formativos verticalizados merece maior reflexão. Em tese, parece interessante que o estudante/trabalhador possa, progressivamente, agregar novos conhecimentos dentro de uma mesma área, fazendo cursos alinhavados entre si. Porém, a ideia de verticalização - tendo uma sequência de cursos que se inicia com a formação inicial e segue para a técnica, tecnológica e superior - parece fortalecer a ideia de que o curso técnico deve ser visto como uma etapa da formação que, necessariamente, deve culminar com o ensino superior.

Por fim, sobre o processo de avaliação no âmbito do instituto, são poucas as referências encontradas nos documentos analisados sobre a existência de um sistema abrangente de avaliação.

O Relatório de Autoavaliação Institucional de 2014, disposto no site do IFSP e apresentado ao Inep/MEC em março de 2015, se insere no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e trata somente desse nível educacional.⁵¹

priação de conceitos necessários para intervenção consciente na realidade e compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. Só assim podemos contribuir para a formação de sujeitos autônomos, que possam compreender-se no mundo e, dessa forma, atuar nele por meio do trabalho, transformando a natureza e a cultura em função das necessidades coletivas da humanidade”. IFSP, *op. cit.*, 2014-2018.

51 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2014*. Março, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/cpa/IFSP-ano2014-relatorioAutoAvaliacaoInstitucional.pdf>>. Acesso em mai. 2015.

Já no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para 2014-2018, consta a intenção de a Pró-Reitoria de Extensão desenvolver uma “(...) sistemática de acompanhamento de egressos, através do estabelecimento de políticas a serem implantadas em todos os *campi*”, bem como são explicitados os objetivos dessa ação.⁵²

Assim, não foram encontradas referências a processos efetivos vigentes de avaliação dos cursos técnicos de nível médio nem entre os cursistas abarcando os cursos durante sua realização – o que seria fundamental diante de uma evasão estimada em cerca de 40%⁵³ –, nem entre os egressos, abarcando resultados e impactos no que tange à empregabilidade e outros aspectos relacionados ao mercado de trabalho.

52 São esses os objetivos: criar e disseminar a cultura do acompanhamento de egresso junto ao aluno; incentivar a participação do egresso em curso de Educação continuada; dar subsídios à avaliação dos currículos, programas e conteúdos desenvolvidos pela escola, tendo como objetivo a elevação da qualidade do ensino e da sintonia entre a escola e a comunidade; cadastrar os egressos do IFSP, mantendo dados atualizados, a fim de disponibilizar informações atualizadas aos ex-alunos, tendo como objetivo informá-los sobre eventos, cursos e oportunidades oferecidas pela instituição; promover encontros periódicos, tendo como objetivo a coleta de informações que propiciem subsídios para a avaliação e adequação dos currículos dos cursos por meio de informações obtidas por ex-alunos; realizar avaliação de desempenho dos egressos em seus postos de trabalho; ter indicadores para avaliação contínua dos métodos e técnicas didáticas e dos conteúdos empregados pela instituição no processo ensino-aprendizagem; possibilitar aos formandos meios para a disponibilização de informações sobre oportunidades de emprego, encaminhadas à instituição por parte das empresas e agências de recrutamento e seleção de pessoal; avaliar a eficácia dos cursos quanta à inserção e à permanência dos egressos no mercado de trabalho.

53 Dado comentado informalmente por um dos gestores de instituição entrevistados neste trabalho.

2.3.3. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – PROGRAMA VENCE⁵⁴

A SEE-SP vem, há alguns anos, ampliando o número de horas de permanência dos alunos nas escolas e, para isso, desenvolve variados programas que proporcionam opções diferenciadas. Um desses programas é o Vence,⁵⁵ que oferece a estudantes de ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo a possibilidade de cursar o ensino técnico aliado ao ensino médio, sem custo algum para o aluno.

A SEE-SP, com o Vence, está ofertando ensino médio articulado à Educação profissional, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

O Vence caracteriza-se como

(...) um programa social derivado de uma política pública de desenvolvimento educacional e profissional de jovens que devem ingressar no mercado de trabalho, a fim de contribuir para o incremento da empregabilidade desse público e reduzir os índices de evasão observados no ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo.⁵⁶

54 Este texto foi produzido com base nas seguintes informações: (1) site da SEE-SP; (2) documentos fornecidos pela secretaria, citados durante o texto; e (3) entrevista realizada com a gestora do programa à época, Maria Helena Berlinck Martins (Lola).

55 O Programa Rede Ensino Médio Técnico (Vence) foi instituído pelo Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011, alterado pelo Decreto nº 58.185, de 29 de junho de 2012. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA (São Paulo). *Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011*. Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57121-11.07.2011.html>>. Acesso em mai. 2015.

56 HERKENHOFF & PRATES. 43º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Vence, abril de 2015. Anexo C1, p. 2. O relatório não está publicado, é um documento

○ Vence organiza-se na modalidade integrada e concomitante.

○ Vence integrado é voltado aos concluintes do ensino fundamental que cursarão a 1ª série do ensino médio na rede estadual. O aluno tem a formação básica e técnica sob uma única matriz curricular. Esta modalidade é oferecida em parceria com o CPS e o IFSP.

○ Vence concomitante abrange a ampla maioria de vagas do Vence. Tem como público-alvo os alunos da 2ª e 3ª série do ensino médio e da EJA. Nesta modalidade, o estudante frequenta o ensino médio na rede estadual em um período e faz o curso técnico em uma instituição credenciada em outro. As instituições são contratadas a partir de licitação pública, que estabelece os termos do contrato e as condições mínimas para a participação.

A primeira edição do Vence ocorreu em 2012. Em 2013, a modalidade concomitante fechou o ano de com 64.854 alunos. Na modalidade integrada, observam-se os seguintes números de matriculados:

- **CPS** – 2.371 alunos, distribuídos em 77 cursos técnicos de diferentes municípios; e
- **IFSP** – 1.676 estudantes, distribuídos em 21 municípios e 17 cursos técnicos.

interno da Secretaria da Educação, e “(...) registra as atividades de monitoramento e avaliação do VENCE e os produtos desenvolvidos pela Herkenhoff & Prates no período de 8/3/2015 a 7/4/2015, atendendo ao que estabelecem o Projeto Básico e a Proposta Técnica integrantes do Contrato de Prestação de Serviços nº 15/00717/11/04 - FDE.”

A Secretaria da Educação realiza o monitoramento e avaliação do Vence por intermédio de uma instituição contratada especificamente para esse fim⁵⁷ e, de acordo com informações constantes no relatório de 2015,⁵⁸ 10.127 alunos se matricularam para cursar a 5ª edição do programa, em 90 municípios e em 50 tipos de curso técnico. A **Tabela 5**, a seguir, apresenta o histórico de ofertas do programa desde o seu início.

Tabela 5

Histórico da oferta do Programa Vence⁵⁹

	1ª EDIÇÃO	2ª EDIÇÃO	3ª EDIÇÃO	4ª EDIÇÃO	5ª EDIÇÃO	TOTAL
Cursos Ofertados	588	408	428	501	571	2.496
Modalidades de Curso	54	42	47	57	50	67
Instituições de Ensino	207	160	132	149	182	305
Diretorias de Ensino	78	72	67	72	76	84
Municípios Diretamente Beneficiados	93	84	70	78	90	114
Número de Matriculados	19.973	8.532	16.348	20.000	10.127	74.980
Vagas Ofertadas	30.000		20.000	20.000	10.000*	80.000

57 HERKENHOFF & PRATES, *op. cit.*, 2015.

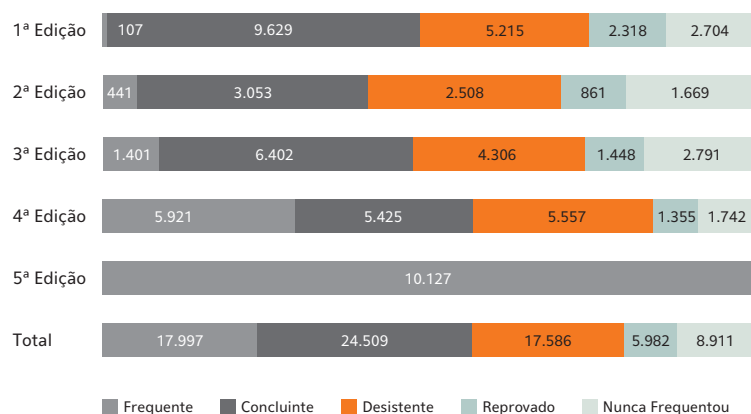
58 Idem.

59 Elaborado pelas autoras com base no Programa Vence e entrevista com a gestora do programa à época, Maria Helena Berlinck Martins.

O **Gráfico 6**, a seguir, apresenta de forma clara cada uma das edições do Programa Vence no que diz respeito à evolução da situação de alunos matriculados.

Gráfico 6

Situação dos alunos matriculados no Programa Vence⁶⁰



Os dados de acompanhamento do Vence referentes aos últimos meses de 2015 demonstram que os cursos da 1ª e da 2ª edição do programa estavam sendo concluídos à época em que este texto estava sendo escrito.

⁶⁰ Ibidem, p. 4.

Os dados também mostram que a quantidade de alunos certificados tem aumentado entre as edições, com 78% de alunos certificados na 1ª; 81% na 2ª; e 86% na 3ª. A não conclusão do ensino médio é o principal motivo para a não certificação de alunos em todas as edições do programa. A falta do estágio curricular obrigatório também aparece como forte motivo para a não certificação de alunos dos cursos técnicos concluídos. Essa constatação é explicada por Maria Helena Berlinck Martins, gestora do Vence à época:⁶¹

A dificuldade dos alunos de conseguir estágio é muito grande. Muitas vezes o aluno estuda de manhã o curso técnico, de tarde o ensino médio e não tem horário para fazer o estágio. Principalmente os cursos na área da saúde, como o técnico em enfermagem, exigem estágio obrigatório, e para a certificação é necessário fazer estágio em todas as áreas da enfermagem, o que geralmente não acontece num mesmo hospital.

Diante dos altos números de não certificados, Maria Helena Berlinck Martins entrevistou os supervisores de ensino responsáveis pelas escolas da rede de Educação de São Paulo e descobriu que muitos dos concluintes sem certificados estavam nessa situação por falta de documentação pessoal: “Parece que tudo é muito simples, mas não é. A escola é obrigada a matricular o aluno com documento ou não, mas quando conclui o curso não é possível certificar sem documento”.⁶²

Ao lado da questão da certificação, a alta taxa de evasão de alunos é também assunto que requer a atenção dos gestores do programa, segundo a gestora.⁶³

⁶¹ Entrevista realizada em 18/06/2015.

⁶² Idem.

⁶³ Ibidem.

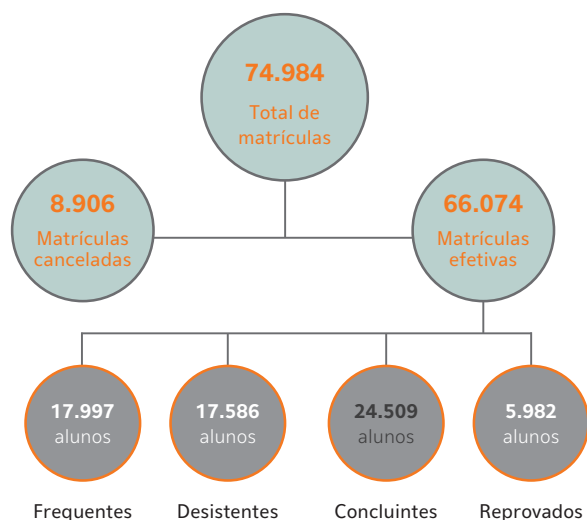
O Vence tem cerca de 50% de desistência. Acho que existe pouca informação. Também não existe divulgação das matrizes curriculares. Por exemplo, no curso de Técnico em Edificações, o aluno acha que será pedreiro, mas é mais que pedreiro, é quase um mestre de obras; e é um passo para um curso de Engenharia.

Outro ponto destacado é que os cursos técnicos estão concentrados em grandes centros urbanos, não atendendo à periferia, o que implica muitas horas de transporte, resultando em desistências.

A **Figura 2**, a seguir, mostra dados consolidados das cinco edições do programa sobre a situação dos alunos matriculados no Vence.

Figura 2

Dados consolidados das matrículas em cinco edições do Vence⁶⁴



64 HERKENHOFF & PRATES, *op. cit.*, 2015, p. 5.

É importante saber que, dos 24.509 alunos concluintes, apenas 11.376 foram formalmente certificados à época de fechamento do relatório citado.

Ainda no âmbito das dificuldades encontradas na gestão do programa está a avaliação de que, apesar de o currículo do Estado de São Paulo ter como princípio a relação da escola com o mundo do trabalho, este é pouco contemplado no currículo do ensino médio, reforçando a percepção de que o ensino superior é a meta do aluno, e não o ensino técnico, segundo Maria Helena Berlinck Martins: “Na 9ª série, no caderno do aluno há uma referência ao mundo do trabalho e depois não mais, porque [o Ensino Médio] está focado no Ensino Superior”.⁶⁵

Também a relação com os prestadores de cursos é apontada como dificuldade pela gestora:⁶⁶

Na modalidade concomitante, [a relação] não é muito boa. Até o [Vence] Integrado é muito difícil. O Instituto Federal não quer diálogo com a nossa rede (...) tem um vestibular difícil. O [Centro] Paula Souza também tem Vestibulinho. Construir uma parceria não é fácil!

A primeira pesquisa realizada com egressos do Vence, quantitativa do tipo *survey*, aplicada por meio de questionário estruturado em amostras representativas para o total de egressos do programa contemplou 3.502 alunos. A intenção foi analisar a entrada e a permanência dos egressos do programa no mercado de trabalho. Os resultados mostraram que, ao iniciar o curso técnico, 17,7% dos

65 Entrevista realizada em 18/06/2015

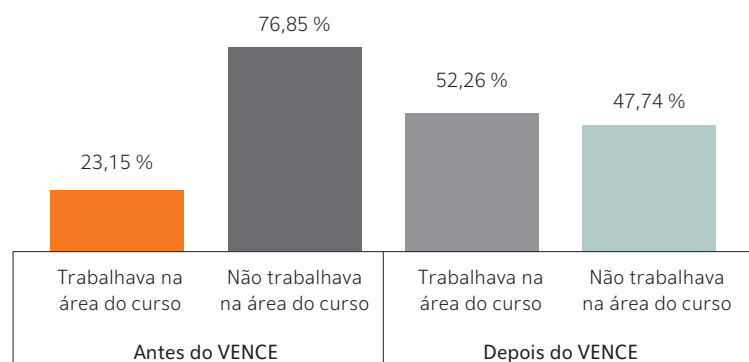
66 Idem.

alunos egressos disseram estar trabalhando. Ao terminar o curso, o percentual de alunos trabalhando subiu para 50,57%.

Da mesma forma, antes de ingressar no programa, 23,1% dos que trabalhavam estavam empregados na área do curso que vieram realizar. Percentual que subiu para 52,3% após a realização do curso, conforme mostra o **Gráfico 7**, a seguir. Tais dados são positivos para os objetivos do programa e reforçam a importância do curso na vida profissional dos alunos.

Gráfico 7

Proporção de alunos que estavam trabalhando na área do curso que fizeram antes e após concluir o curso técnico do Vence⁶⁷



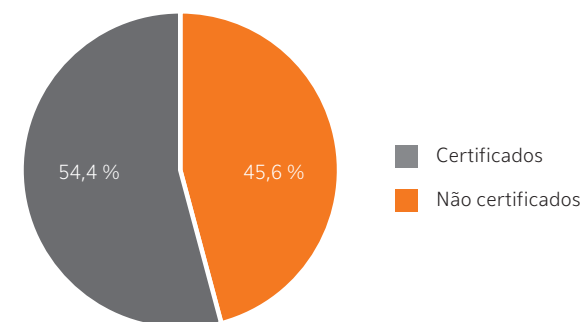
67 HERKENHOFF & PRATES, *op. cit.*, 2015.

Em relação à satisfação com o curso, 92% dos alunos afirmaram que as expectativas foram parcial ou totalmente atendidas. Os principais motivos que os levaram a participar do programa e a realizar o curso técnico foram: preparação para o mercado de trabalho (48,4%); inserção mais rápida no mercado de trabalho (26,3%); necessidade do mercado quanto a profissionais técnicos (19,8%); e falta de oportunidade/condições para realizar um curso superior (5,5%).

Como dito anteriormente, os alunos concluintes têm problemas de diferentes naturezas para obter a certificação do curso realizado. A informação foi reiterada pela pesquisa com egressos, conforme se observa a seguir no **Gráfico 8**.

Gráfico 8

Proporção de alunos egressos e certificação⁶⁸



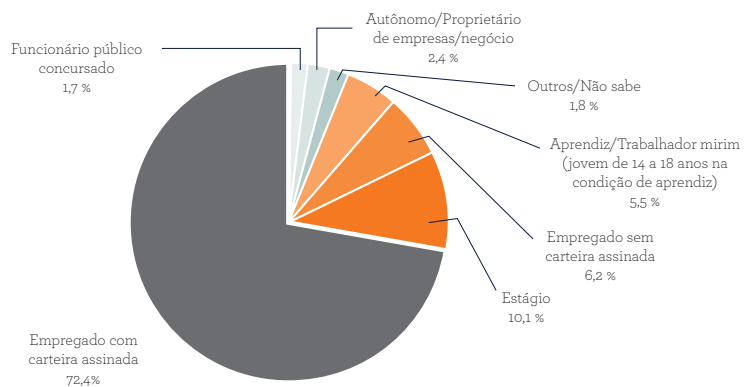
68 HERKENHOFF & PRATES, *op. cit.*, 2015, p. 9.

Em relação ao estágio obrigatório, ao concluir a formação profissional pelo programa, 17,3% dos alunos não haviam cumprido o estágio necessário para receber o diploma do curso técnico realizado. O principal motivo apontado para a não realização do estágio obrigatório foi a dificuldade para obtenção de vaga (76,5%); seguido da impossibilidade de conciliação do estágio com o trabalho ou outras atividades (12,3%); e “outros motivos” apresentados pelos egressos (11,2%) apresentam frequências semelhantes de resposta.

A inserção profissional dos egressos também foi investigada. Conforme apresenta o **Gráfico 9**, a seguir, a maioria dos respondentes estava formalmente empregada.

Gráfico 9

Proporção de alunos egressos do Vence por tipo de vínculo empregatício⁶⁹



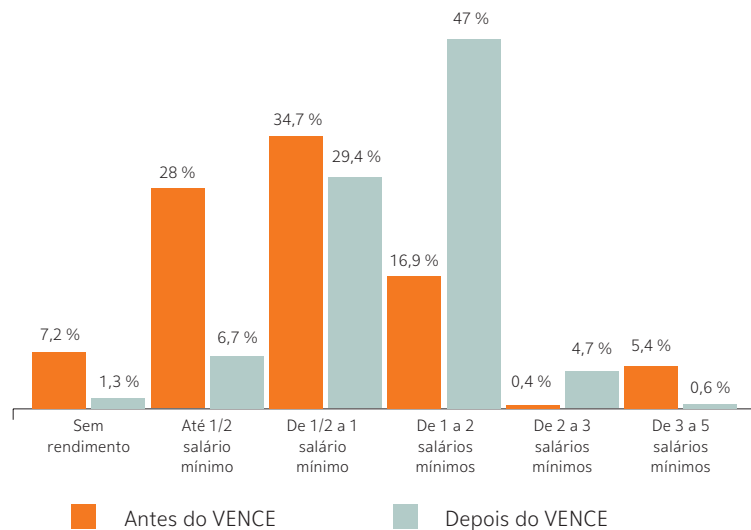
Fonte: 43º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Vence, abril de 2015, elaborado pela Herkenhoff & Prates.

De acordo com o relatório de monitoramento, os dados permitem concluir por uma clara tendência de aumento salarial entre os alunos egressos antes e após a realização do curso técnico do Vence, conforme mostra o **Gráfico 10**, a seguir. No primeiro momento (antes do curso), quase 70% dos egressos se declaravam sem rendimentos ou recebiam até 1 salário mínimo. Após a conclusão do curso, essa proporção se reduziu para 37,4%. Nas faixas salariais de 1 a 3 salários mínimos, foi verificado um movimento contrário, com significativo aumento da proporção de alunos que passaram a receber esse nível de remuneração após a formatura no curso técnico do Vence.

O resultado não necessariamente pode ser atribuído ao programa, uma vez que o fato de esses egressos terem cursado os três anos do ensino médio, por si só, contribuiu para a melhoria das condições do alunado de inserção no mercado de trabalho.

69 Idem, p. 11.

Gráfico 10

Rendimentos dos egressos antes e depois do Vence⁷⁰

Por fim, a maior parte dos alunos afirma que o curso técnico realizado agregou valor prático ao trabalho. Além disso, para a maioria deles, o Vence foi diferencial para a qualidade dos serviços e essencial para o desempenho profissional. Embora em menor porcentagem, parte significativa dos alunos concorda com a afirmação de que o Vence criou condições favoráveis para o aumento de salário.

Cumprido salientar, no que tange à relação com o mercado de trabalho, que a natureza da Secretaria da Educação a diferencia dos demais prestadores aqui analisados. Sua preocupação precípua é com a Educação formal, o que relega aos parceiros – IFSP e CPS – a determinação dos cursos técnicos que serão ofertados.

⁷⁰ HERKENHOFF & PRATES, *op. cit.*, 2015, p. 12.

Além disso, embora o programa esteja estruturado e com um sistema de monitoramento e avaliação contratado e organizado, há informações de que 50% das vagas para 2015 foram canceladas, o que pode significar indício de descontinuidade no futuro.

2.3.4. SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL⁷¹

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) configura-se como um sistema organizado que desenvolve programas de formação profissional, buscando atender às carências da mão de obra industrial, conforme as peculiaridades de cada região do País.

Atuando em todo o território nacional, o Senai compõe-se de órgãos normativos – Conselho Nacional e Conselhos Regionais – e de órgãos de administração – Departamento Nacional e 27 Departamentos Regionais –, sob a supervisão da Confederação e das Federações das Indústrias. Delegados do Ministério da Educação e do Trabalho fazem parte dos colegiados.

A missão institucional do Senai é promover a Educação profissional e tecnológica, além da inovação e transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira.

⁷¹ Este texto foi produzido com base em informações colhidas no site da instituição. SENAI. Disponível em: <<http://www.sp.SENAI.br/SENAIsp/>>. Acesso em jun. 2015; em entrevista com o professor José Carlos Mendes Manzano, auditor educacional, com mais de 40 anos de atuação no Senai; e em análises ou relatórios ou identificados no texto.

De acordo com as informações do auditor educacional professor José Carlos Mendes Manzano,⁷² o Senai é uma entidade privada, mantida pela indústria, com contabilidade pública, sendo que seu financiamento se dá da seguinte forma: 1% da arrecadação da folha de pagamento da indústria é recolhido compulsoriamente para o Senai, por meio da Receita Federal do Brasil, que recebe 3% por essa administração. A arrecadação retorna para os Estados na proporção em que foi recolhida, e parte, 15% do total, fica no departamento nacional para subsidiar os departamentos com mais carências e manter a estrutura nacional.

Esse modelo funciona desde 1942, quando foi criado o Senai. De acordo com o professor Manzano: “(...) por conta de sermos instituição privada temos a vantagem da agilidade um pouco maior para estruturar, tomar decisões, mas em compensação dependemos da morosidade das regras do poder público”.⁷³

O Senai-SP guarda bastante semelhança com as diretrizes do Senai nacional e tem como meta desenvolver produtos e serviços educacionais capazes de atender, de forma integral, à demanda das empresas e do mercado de trabalho industrial na área de formação profissional e ensino técnico e tecnológico.⁷⁴

São Paulo possui a maior rede de Educação profissional do Senai, correspondendo a quase metade da rede nacional e abrangendo diferentes municípios do Estado. Nas localidades onde não existem unidades fixas, os cursos são feitos pela modalidade EaD, que complementam as opções de programas presenciais e daqueles

⁷² Entrevista realizada em 15/06/2015.

⁷³ Idem.

⁷⁴ SENAI SP. Relatório de Atividades 2013. Disponível em: <<http://www.sp.SENAI.br/SENAIsp/institucional/3638/0/relatorio-de-atividades-2013>>. Acesso em jul. 2015.

ofertados em escolas móveis. A **Tabela 6**, a seguir, apresenta a estrutura de escolas do Senai.

Tabela 6

Tipos e número de unidades do Senai SP (2013)⁷⁵

UNIDADES DA REDE SENAI SP (2013)	
Escolas fixas	91
Mantidas pelo Senai – SP	88
Mantidas por acordos de cooperação técnica e financeira	3
Escolas móveis	74
Total de unidades	165

Embora a oferta de cursos do Senai contemple diferentes modalidades de curso, o maior volume de matrículas encontra-se nos cursos FIC, conforme indicado na **Tabela 7**, a seguir.

O Senai oferece as seguintes modalidades de Educação profissional, como segue.

⁷⁵ SENAI SP, *op. cit.*, 2013, p. 12. 5

Tabela 7

Número de matrículas por modalidade no Senai⁷⁶

MODALIDADE	MATRÍCULAS 2013		
	AÇÃO DIRETA*	AÇÃO INDIRETA	TOTAL
Aprendizagem Industrial	31.432	386	31.818
Curso técnico	31.174	184	31.358
Curso superior	3.338	0	3.338
Pós-graduação	1.261	0	1.261
Cursos de extensão	78	0	78
FIC	731.954	165.294	897.248
Iniciação profissional	186.190		186.190
Qualificação profissional	249.977	165.294	415.271
Aperfeiçoamento profissional	284.986		284.986
Especialização profissional	10.801		10.801
Educação de Jovens e Adultos	830		830
Total	800.067	165.864	965.931

* As atividades do Senai são classificadas como de *ação direta*, quando a gestão, execução e financiamento estão sob responsabilidade direta do Senai; e de *ação indireta*, quando os cursos são realizados por empresas contribuintes, por meio de termos de cooperação técnica e financeira.

⁷⁶ Idem, p. 21

Os cursos de aprendizagem concentram o segundo volume de matrículas, porém, correspondem a apenas 3,2 % do total. Foi destacado na entrevista realizada que, ao contrário do Senai, que nunca deixou de trabalhar com a aprendizagem, a maior parte das instituições de ensino profissional não gosta de atuar nesse campo, segundo o professor José Carlos Mendes Manzano: “Os doutores acham que ensinar a apertar parafuso não é função deles”.⁷⁷

Deixando clara a discordância de concepção em relação às demais instituições, o professor Manzano citou o Proeja, que propunha uma combinação entre recuperar a escolaridade e a formação profissional, comentando que o programa, que seria desenvolvido pelas redes públicas, praticamente não saiu do papel: “Eu era conselheiro, houve uma turma de Proeja que apresentou evasão de 60%, perguntei para o Diretor: “Que coisa é essa?” Ele respondeu: “o pessoal vem aqui, não entende o que a gente fala”.⁷⁸

Os cursos de aprendizagem no Senai duram, em geral, dois anos. Durante o período letivo, o aluno é contratado como aprendiz e recebe salário. As empresas precisam cumprir uma cota de aprendizes, que, pela lei,⁷⁹ varia de 5% a 15% do total de empregados. O cálculo da porcentagem que cada empresa precisa contratar como aprendiz tem por base o que acontece historicamente para reposição da mão de obra na indústria, que inclui aposentadorias, afastamento por doenças e mortes. O Senai sempre utilizou esse cálculo para planejar a quantidade de vagas nos cursos de quali-

⁷⁷ Entrevista realizada em 15/06/2015.

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ A Aprendizagem Profissional, além ser prevista na CLT, é objeto da Lei nº. 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº. 5.598/2005, que estabelece que todas as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratar, como aprendizes, adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos e pessoas com deficiência sem limite máximo de idade.

ficação básica, tendo adquirido prática nisso. Hoje é o Ministério do Trabalho que desenvolve o cálculo, utilizando a fórmula do Senai. No entanto, a crítica do professor Manzano⁸⁰ é que a porcentagem é determinada às empresas de forma geral, e não sobre a função demandada, o que resulta que as empresas tenham uma cota enorme de aprendizes a contratar.

Já os cursos técnicos são gratuitos e têm duração mínima de 800 horas, podendo atingir até 1.600 horas,⁸¹ distribuídas em três ou quatro semestres. São oferecidos em horário noturno (para aqueles que tenham terminado o ensino médio) e diurnos (neste caso, também estão aptos estudantes matriculados a partir do segundo ano do ensino médio). Assim como ocorre com os Cursos de Aprendizagem Industrial, o estudante precisa ser aprovado em processo seletivo para aprender o conteúdo de uma das 52 habilitações disponíveis em 75 escolas.

Na avaliação do entrevistado, a Educação técnica não é a solução para os jovens, uma vez que a reposição de mão de obra na indústria tem um limite conhecido. Em razão disso, a oferta indiscriminada de Educação técnica não teria a correspondência de empregos para esse pessoal: “A reposição na indústria, exagerando, a necessidade de mão de obra qualificada é menos de 5%. É bem maior em qualificação. No ano passado fizemos perto de 750.000 matrículas na qualificação básica, que é o que a indústria precisa”.⁸²

80 Entrevista realizada em 15/06/2015.

81 A relação de cursos técnicos oferecidos atualmente pelo Senai encontra-se no Anexo 3.

82 Entrevista realizada em 15/06/2015.

A definição dos cursos a ser oferecidos pelo Senai tem como diretriz principal atender ao que a “ponta” (indústria) precisa. Para que isso aconteça, existem três categorias de cursos:

- oferecidos por tradição – aqueles para os quais não é necessário fazer pesquisas, pois sempre há demanda, como edificações;
- oferecidos em caráter excepcional, sob medida para uma indústria, visando atender a uma demanda específica de habilitação da indústria. São organizadas turmas fechadas, em que a maior parte dos alunos são, ou serão, funcionários da empresa demandante. Um exemplo citado pelo professor Manzano foi a área de celulose e papel, em Suzano, para a qual não existe escola gráfica do Senai. Toda a parte comum à formação técnica foi ministrada em uma escola do Senai da região, e, aos sábados, os alunos se deslocaram para fazer a parte laboratorial em uma escola gráfica. Neste tipo de oferta é inequívoca a vinculação com o emprego potencial; e
- aqueles cuja oferta tem por base estudos realizados pela área de demanda do Senai, que cruza informações como: (1) vocação de determinada região e área tecnológica;⁸³ (2) dados da Rais; (3) possíveis ocupações que a CBO lista para a demanda verificada; (4) taxa de crescimento previstas/planejada; e (5) taxa de reposição necessária para a indústria. Desses estudos, resultam as habilitações demandadas. Resolvida a questão do que será oferecido, é preciso organizar a formação. Segundo o entrevistado, aí reside o grande avanço do Senai: a organização do currículo: “Temos uma metodologia própria, num órgão chamado Comitê Setorial, é o pulo do gato!”⁸⁴

83 De acordo com o professor Manzano, de 25 anos para cá o Senai resolveu concentrar tecnologia em algumas unidades para facilitar o investimento. Dessa forma, as escolas têm alguma vocação tecnológica.

84 Entrevista realizada em 15/06/2015.

O comitê se reúne durante 16 horas para discutir o currículo. Participa o pessoal da indústria, especialistas da academia e profissionais dos sindicatos. O currículo que emerge é o mais próximo do que a indústria precisa.

Embora, como foi dito acima, o Senai trabalhe há muitos anos na perspectiva de sintonizar os cursos com as necessidades da indústria, o professor Manzano reconhece existir dificuldades em termos de dados atualizados para planejamento. Em uma perspectiva de driblar a situação, apontou como importante o Fórum de Educação Profissional, que reúne todas as entidades de relevo da Educação profissional do Estado de São Paulo (Paula Souza, Senac, Senai e Instituto Federal). O fórum foi constituído informalmente há 9 anos por um grupo de profissionais dessas entidades, que se conheceram em eventos promovidos pelo setor público.⁸⁵

O fórum organiza-se em um colegiado que se reúne mensalmente para discutir a Educação profissional e realiza dois eventos por ano.⁸⁶ Já foram temas de eventos: o apagão de mão de obra; a evasão da Educação profissional; e metodologias de ensino (tema do último encontro). Os eventos são dirigidos às entidades e gratuitos. Na avaliação do professor Manzano, foram alcançados bons resultados, avançando nas discussões entre pessoas que fazem Educação profissional há algumas décadas e

85 Idem.

86 Em 9 de junho de 2015 foi realizado o Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo, com o tema “Metodologias ativas e a educação profissional”. Folder de evento organizado pelas seguintes instituições: Associação Nacional de Educação Tecnológica (Anet), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Conselho Regional de Química - 4ª. Região, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - São Paulo, Senac São Paulo, Senai São Paulo, Sindicato dos Técnicos Industriais de Nível Médio do Estado de São Paulo e Sindicato dos Tecnólogos do Estado de São Paulo.

que vêm ganhando visibilidade, tendo sido chamadas a participar de reuniões do Conselho Estadual de Educação e de reuniões de entidades privadas.

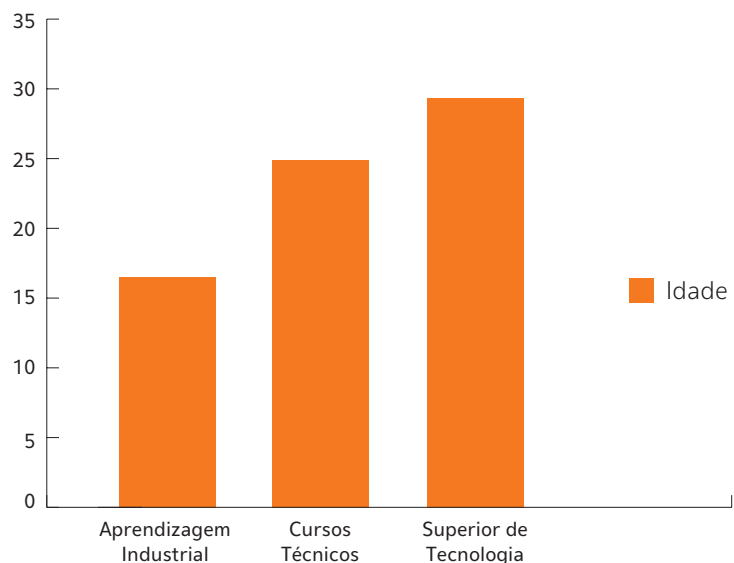
A avaliação de resultados dos cursos é realizada pelo Sistema de Acompanhamento de Egressos do Senai (Sapes), implantado em 1985. A partir de 2005, a aplicação da pesquisa passou a ser feita por telefone, com amostras estratificadas segundo as modalidades de cursos. As informações a seguir constam do Relatório Sapes 2012 - Concluintes 2º Semestre 2011/Egressos 2012,⁸⁷ e se referem a 2.753 egressos que completaram o último termo dos cursos de Aprendizagem Industrial, Técnico e Superior de Tecnologia. Essa é a amostra de respondentes da pesquisa de avaliação de um total de 12.409 egressos concluintes.

Em relação à idade dos egressos, o **Gráfico 11**, a seguir, mostra que, como não poderia deixar de ser, os cursos iniciais abrigam a população mais jovem.

87 SENAI SP, *op. cit.*, 2013.

Gráfico 11

Idade dos egressos em anos versus modalidade do Senai⁸⁸



Como o Senai atua em estreita relação com as necessidades da indústria, seus resultados são bastante positivos. Em relação à evasão, este é um dos grandes problemas da Educação profissional, conforme informado pelo professor Manzano, enquanto o CPS apresenta taxas que variam entre 30% e 40%; e o IFSP, quase 50%. No Senai, os números ficam entre 25% e 26%, sendo que, nos cursos de aprendizagem, a evasão é ainda mais baixa.⁸⁹

88 Elaborado pelas autoras com dados retirados da publicação SAPES 2012. Documento interno. Sistema de Acompanhamento de Egressos do Senai. São Paulo SP.

89 Entrevista realizada em 15/06/2015.

Os dados referentes à empregabilidade indicam que as formações de graus mais elevados resultam em maiores taxas de ocupação, em geral, e na área em que estudaram. Isso, segundo o professor Manzano, acontece por conta da base instalada do Senai em oficinas, que garantem 300 horas de parte prática nos cursos técnicos (Tabela 8).

Tabela 8

Situação de trabalho no momento da pesquisa (2012)

	OCUPADOS	OCUPADOS NA ÁREA DO CURSO OU ÁREAS AFINS
Aprendizagem industrial	60,1	52,7
Cursos técnicos	79,2	69,2
Superior de tecnologia	90,2	89,1

Quanto à remuneração, os egressos que trabalham nas áreas em que fizeram os cursos têm remunerações médias maiores, conforme mostra a Tabela 9, a seguir.

Tabela 9

Comparação entre remuneração média mensal na área do curso, área afim e fora da área por modalidade

DISCRIMINAÇÃO	APRENDIZAGEM INDUSTRIAL	TÉCNICO	SUPERIOR DE TECNOLOGIA
Remuneração média da área ou em área relacionada* (A)	1,71	2,81	4,93
Remuneração média fora da área ou em área* (B)	1,4	2,35	3,85
(B/A)*100	22,2	19,5	28,1

* Salário Mínimo de R\$ 690,00

Os resultados também mostram taxas de desemprego – relação entre total de egressos que buscaram emprego ou trabalho mas não encontraram e total de egressos pesquisados na modalidade – menores do que aquelas registradas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP).

O desemprego entre os egressos de cursos de Aprendizagem foi, em média, 12,2%, conforme mostra a **Tabela 10**. O Sapes apresenta comparações com os dados oficiais de desemprego da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) do IBGE, que mede o desemprego

aberto, que apurou taxa média de desemprego de 23,8% na RMSP, para a faixa etária de 15 a 17 anos, no período de novembro de 2012 a janeiro de 2013, quando se realizaram as entrevistas do Sapes. Entretanto, devido à extensão da faixa etária de acesso ao Curso de Aprendizagem Industrial até 24 anos, a publicação informa que se tornou mais apropriado comparar a taxa apurada entre os egressos da Aprendizagem com a taxa média do IBGE para o grupo etário compreendido entre 15 e 24 anos – qual seja, 18,1%.

Em relação aos egressos de cursos técnicos, enquanto a taxa de desemprego dos egressos do Senai foi de 9,8%, a taxa média de desemprego aberto levantada pelo IBGE na RMSP para contingente etário de 18 a 24 anos no mesmo período da pesquisa Sapes foi de 12,5%.

Entre os egressos dos cursos superiores de Tecnologia, a taxa de desemprego é ainda mais baixa: 5,5%. Já a taxa média de desemprego aberto do IBGE no período da pesquisa para a faixa etária de 25 a 49 anos foi de 4,6%. A área de avaliação do Senai justifica essa pior performance dos egressos afirmando que a comparação fica prejudicada em vista da distribuição etária dos egressos da graduação tecnológica, que têm, em média, 30,8 anos.

A **Tabela 10** apresenta os dados de forma mais completa.

Tabela 10

Indicadores integrantes do painel do Departamento Nacional (2012)

CATEGORIAS DE INDICADORES / INDICADORES / MODALIDADES	CURSOS				
	APRENDIZAGEM INDUSTRIAL		TÉCNICO	SUPERIOR EM TECNOLOGIA	
Laboralidade – Taxa de ocupação dos egressos (%)	60,1		79,2	90,2	
Taxa Média de ocupação na mesma faixa etária, à época da pesquisa, RMSP (IBGE)*	18,8	15 a 17 anos	66	66	18 a 24 anos
	51,2	15 a 24 anos		80,3	25 a 49 anos
Taxa de ocupação na área de formação ou área relacionada sobre o total de egressos ocupados (%)	52,7		69,2	89,1	
Taxa de desemprego dos egressos (%)	12,2		9,8	5,5	
Taxa Média de desemprego na mesma faixa etária à época da Pesquisa na RMSP (IBGE)	23,8	15 a 17 anos	12,5	12,2	18 a 24 anos
	18,1	15 a 24 anos		4,6	25 a 49 anos

* Para efeito de comparação, consideram-se as faixas etárias: Aprendizagem, 15 a 17 anos; Curso Técnico, 18 a 24 anos; Curso Superior de Tecnologia, 25 a 39 anos

Quanto aos motivos pelos quais estavam desempregados, os egressos da Aprendizagem citaram: não ter idade mínima para trabalhar (17,7%); participaram de processos seletivos/enviaram currículo mas ainda não sabiam o resultado (16,3%); e não tinham a experiência profissional exigida pelas empresas (15,6%).

Já nos cursos técnicos, os egressos não tinham experiência profissional exigida pelas empresas (21,3%); afirmaram não ter vagas na área de formação ou região (13,2%) ou no mercado de trabalho como um todo (9,6%); e conseguiram trabalho mas não se interessaram pelas condições oferecidas (9,6%).

Egressos dos cursos superiores de tecnologia declararam não ter experiência profissional exigida pelas empresas (33,3%) e alegaram falta de vagas no mercado de trabalho (22,2%).

Finalmente, a pesquisa apresenta o nível de satisfação dos supervisores de trabalho com os ex-alunos do Senai que estão trabalhando. As notas atribuídas foram: Aprendizagem: 8; Técnico: 8,1; e Superior de Tecnologia: 8,2.

2.3.5. SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL⁹⁰

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) foi criado em 1946, dando sequência à constituição do que ficou conhecido como Sistema S, um conjunto de centros formadores concebidos para realizar capacitação para o trabalho por meio de cursos desenhados especificamente para as necessidades e interesses do setor produtivo.

Atualmente, o Senac é uma instituição de abrangência nacional e com oferta de cursos que abarca desde formação inicial para jovens que pretendem o ingresso no mercado de trabalho (chamados na instituição de “aprendizagem”⁹¹) e cursos técnicos, até graduação, pós-graduação e extensão universitária. Nesse portfólio, encontram-se ainda os chamados cursos “livres”, de idiomas e “cursos *in company*” ou atendimento corporativo, que são realizados sob demanda de empresas e customizados de acordo com a necessidade.

90 Além de relatórios de atividades da instituição, para a produção deste texto foram realizadas duas entrevistas presenciais no Senac: com o professor Claudio Luiz de Souza Silva, gerente de Desenvolvimento nº 1 (responsável pelas chamadas “áreas criativas”: moda, beleza e estética, design, arquitetura e urbanismo e comunicação e artes); e com Michelle Caçapava Vigueles, da área de Avaliação Institucional da Diretoria de Relacionamento e Serviços ao Aluno.

91 A chamada “aprendizagem profissional comercial” se apoia na Lei do Aprendiz (Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000) e se dá nas seguintes áreas: Operação e Programação de Computadores; Serviços de Lanchonete; Serviços Hoteleiros; Serviços de Supermercados; Serviços de Vendas; Serviços Administrativos; Recepção em Serviços de Saúde; Serviços Administrativos em Instituições de Saúde; Serviços de Farmácias e Drogarias; Serviços de Restaurante e Bar; Serviços de Asseio e Conservação; Serviços de Cozinha.

Diferentemente do que ocorre nas instituições públicas que disponibilizam Educação técnica de nível médio, no Senac todos os cursos se dão na modalidade concomitante ou subsequente, uma vez que a instituição não dispõe de ensino médio na grade. A modalidade subsequente, além disso, é amplamente majoritária, já que muitos dos cursos técnicos exigem conhecimentos do ensino médio e têm como um dos pré-requisitos que os alunos tenham idade superior a 17 anos. Cursos na modalidade concomitante estão restritos aos ofertados no âmbito do Pronatec.

No Estado de São Paulo, o Senac está presente em 39 municípios e conta com 57 unidades de ensino, além de quatro centros universitários. São 17 unidades na capital, 4 na Grande São Paulo e 34 no interior e litoral.⁹²

Em todas as unidades são ofertados cursos de formação inicial e técnicos de nível médio, cujo portfólio está distribuído em 12 áreas de conhecimento, conforme a **Tabela 11**, a seguir.

92 Unidades na capital: 24 de Maio, Aclimação, Consolação, Francisco Matarazzo, Itaquera, Jabaquara, Jardim Primavera, Lapa Faustolo, Lapa Scipião, Lapa Tito, Largo Treze, Nações Unidas, Penha, Santa Cecília, Santana, Tatuapé, Tiradentes, Vila Prudente. Unidades na Grande São Paulo: Guarulhos, Osasco, Santo André e Taboão da Serra. Unidades no interior e litoral: Americana, Araçatuba, Araraquara, Barretos, Bauru, Bebedouro, Bertioga, Birigui, Botucatu, Campinas, Catanduva, Franca, Guaratinguetá, Itapetininga, Itapira, Itu, Jaboticabal, Jaú, Jundiá, Limeira, Marília, Mogi Guaçu, Piracicaba, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Rio Claro, Santos, São Carlos, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Sorocaba, Taubaté e Votuporanga.

Tabela 11

Distribuição dos cursos técnicos de nível médio no Senac por áreas de conhecimento

EIXOS TECNOLÓGICOS	CURSOS DE HABILITAÇÃO TÉCNICA (800, 1000 OU 1200 HORAS)*	CURSOS DE QUALIFICAÇÃO TÉCNICA**
Arquitetura e Urbanismo	2	-
Beleza e Estética	1	-
Comunicação e Artes	5	15
Design	3	6
Educação	1	-
Gastronomia	2	-
Gestão e Negócios	7	14
Hotelaria e Turismo	3	-
Meio Ambiente, Segurança e Saúde no Trabalho	3	4
Moda	1	-
Saúde e Bem-Estar	11	10
Tecnologia de Informação	7	14
Total	46	63

* Conforme determinação do MEC para caracterização de um curso técnico regular com a respectiva certificação. No Senac, esses cursos são caracterizados como habilitações técnicas.

** São caracterizados como formações técnicas intermediárias, com cargas horárias que variam de 160 a 360 horas, em que o estudante recebe uma certificação de qualificação técnica. A realização de um determinado conjunto de qualificações equivale a um curso de técnico regular (habilitação técnica).

Segundo entrevista realizada com o gerente de Desenvolvimento do Senac, professor Claudio Luiz de Souza Silva,⁹³ a oferta dos cursos e a capilaridade nas unidades variam conforme a demanda e as necessidades do mercado regional. As unidades são responsáveis pelo planejamento da oferta a cada semestre e podem solicitar ampliação de vagas e/ou descontinuidade de cursos, conforme análise da realidade local.

Atualmente, a maior demanda por cursos se dá na área de Gestão e Negócios e Saúde e Bem-Estar.

Em 2014, o Senac teve 79.096 estudantes matriculados no ensino técnico de nível médio. Desses, 36.964 eram ingressantes e 42.132 estavam em cursos em andamento.

Na distribuição das matrículas por localidade, observa-se que 35,1% dos estudantes (27.7950) estavam em cursos na capital; 7,3% (5.780) em municípios da Grande São Paulo; e 57,4% (45.421) no interior do Estado.

A definição do portfólio de cursos técnicos e a atualização dos currículos desses cursos, no Senac levam em consideração, concomitantemente, três aspectos:

- as orientações do MEC presentes no CNCT, de 2008, pré-condição para oferta de qualquer curso de nível técnico;⁹⁴

93 Entrevista realizada em 10/06/2015.

94 Para a oferta de cursos de nível técnico, as instituições devem, primeiramente, considerar se título e ementa estão previstos no CNCT. Cursos não constantes desse catálogo podem ser sugeridos em caráter experimental, mas sua continuidade depende da análise de um comitê técnico e de sua inclusão no referido catálogo.

- a análise da estrutura e das demandas do mercado de trabalho e empregabilidade; e
- a prospecção e análise das atualizações tecnológicas nas diferentes áreas em que atua.

A instituição conta com quatro Gerências de Desenvolvimento – divididas por áreas de conhecimento responsáveis por esse trabalho. Assim, para definir a oferta de um novo curso, as gerências consultam o CNCT e analisam: 1) o itinerário profissional referente à área do curso que se quer ofertar e 2) as competências relacionadas a cada patamar desse itinerário profissional.

O itinerário profissional, em seus patamares, é, então, espelhado em um itinerário formativo, em que são definidas as competências e os currículos inerentes a cada nível: da formação inicial à pós-graduação/aperfeiçoamento.

Para identificação dos itinerários profissionais e de eventuais necessidades de alteração do rol de competências e currículos, as Gerências de Desenvolvimento contam com equipes técnicas, que estão cotidianamente em contato com empresas, associações de classe e profissionais que os subsidiam.

Uma vez definido um novo curso e/ou as alterações curriculares cabíveis, é também papel das Gerências de Desenvolvimento trabalhar com as unidades, indicando o perfil profissional que deve ser contratado e orientando-as quanto ao projeto pedagógico e estratégias para que os estudantes alcancem as competências previstas.

Além do trabalho dessas gerências, outra forma possível de proceder a alterações no portfólio de cursos é mediante requisição

das próprias unidades do Senac, quando identificam – por meio das relações locais com empresas e/ou poder público – necessidades e oportunidades de novas formações em áreas não cobertas pelo portfólio.

No que se refere aos processos de avaliação, o Senac SP possui uma estrutura específica, que tem como objetivo subsidiar as decisões da instituição com dados estratégicos, para que possam melhorar a atuação ante os diferentes públicos.

As avaliações ocorrem de três grandes formas:

- **avaliação interna** – realizada por meio de pesquisas regulares com alunos de todas as modalidades de ensino, da aprendizagem aos cursos de pós-graduação e extensão universitária. Segundo Michelle Caçapava Vigueles, o formato e os instrumentos para essas avaliações são discutidos sistematicamente com os responsáveis pelas áreas – tendo em vista adequar-se às próprias necessidades e do Senac – e os resultados, após consolidação e análise, são também disponibilizados para as respectivas áreas, para gerar planos de ação de melhoria específicos;⁹⁵
- **avaliação externa** – ocorre para responder aos processos regulatórios do MEC e abarca somente o ensino superior; e
- **avaliação gerada pelo “canal aberto”/sistema de ouvidoria** – abrange reclamações, elogios e sugestões encaminhados via e-mail ou recebidos pelo 0800, que têm prazo de cinco dias úteis para ser respondidos. Nesse caso, é responsabilidade da área de avaliação fazer a triagem das solicitações, encaminhá-las às áreas responsáveis, coletar as respostas e emitir

95 Entrevista realizada em 12/06/2015.

relatórios consolidados para utilização como ferramenta gerencial para as áreas.

Além das informações que chegam à instituição via “canal aberto”, a avaliação dos cursos técnicos de nível médio ocorre, fundamentalmente, no bojo das avaliações internas.

Até o fim de 2014, pesquisas com alunos desses cursos eram feitas em diferentes momentos da permanência na instituição, abrangendo vários aspectos, a saber:

- **no momento de ingresso** – identificação do perfil dos alunos;
- **durante o curso** – avaliação de módulos (ao término de cada um) e de infraestrutura e serviços institucionais;
- **na conclusão do curso** – avaliação de encerramento, abrangendo o curso como um todo; e
- **após concluído o curso** – avaliação com egressos.

A partir de 2014, esse sistema de avaliações iniciou um processo de reestruturação, motivado por ter-se considerado que as pesquisas eram excessivas: de um lado, os alunos se cansavam de respondê-las, gerando informações mal preenchidas e inconsistentes; de outro, as unidades não estavam dando conta de trabalhar com os resultados, dado o tempo exíguo entre uma pesquisa e outra.

Assim, no sistema que passou a vigorar em 2015, as pesquisas ocorrem em três situações:

- **com ingressantes**, considerando que as informações cadastrais do órgão são insuficientes e que é fundamental para a instituição conhecer quem é o aluno do ensino técnico do Senai e

sua situação no que se refere, por exemplo, a emprego e renda no momento em que está entrando na instituição;

- **com alunos evadidos/em vias de evasão**, quando preenchem uma ficha informando a intenção de evadir-se e conversam com os gestores, que tentam reverter a situação. Segundo a responsável pelas avaliações,⁹⁶ a inclusão dessa investigação se justifica pelo fato de a evasão ser um problema bastante sério na instituição, atingindo entre 30% e 40% dos matriculados nos cursos técnicos⁹⁷, havendo necessidade de maior clareza quanto às reais motivações. A informação que se tem atualmente disponibilizada pelas áreas é que parcela significativa dos evadidos alega falta de condições financeiras para arcar com o pagamento dos cursos e/ou dificuldade de acompanhar o conteúdo ministrado; mas, segundo se acredita, uma pesquisa pode ajudar a destrinchar melhor o problema; e

- **com egressos**, realizadas a partir de 1 ano e 1 dia após a conclusão do curso, momento em que, segundo consideram: 1) o estudante já possui distanciamento da instituição, o que permite avaliá-la com mais isenção e 2) há tempo suficiente para aferir algum resultado do curso no que tange à obtenção de emprego. Essa avaliação tem como objetivos tanto mensurar a satisfação com o curso e a instituição, de forma geral – o que até então era objeto da pesquisa com concluintes –, como obter informações sobre a situação de emprego dos cursistas e subsidiar um plano de comunicação/mídia da instituição.

96 Entrevista realizada em 12/06/2015.

97 Segundo Michelle Caçapava Vigueles, os dados podem não ser exatos, pois estão baseados em relatos de gestores das unidades em reuniões com a equipe de avaliação.

Vale dizer que, segundo a responsável pelas avaliações,⁹⁸ a descontinuidade das pesquisas realizadas durante o período em que o aluno faz o curso não chega a ser um problema, pois as unidades do Senac, em maioria, mantêm avaliações modulares e relacionadas à infraestrutura e aos serviços com alunos (ou com os representantes); e, desse modo, garantem que problemas relacionados ao cotidiano das unidades sejam prontamente identificados e solucionados.

Com relação aos resultados das avaliações, pesquisa realizada no início de 2014 com ingressantes indicou que, dos 46.533 alunos, a maioria era de mulheres, com ensino médio (87%) ou ensino superior (11%) e idade entre 22 e 30 anos (34%).⁹⁹

Já com relação aos egressos, a última pesquisa realizada também data de fevereiro de 2014, abarcando os concluintes de cursos em 2011 e 2012. No caso dos egressos, a pesquisa é realizada a cada dois anos e busca abranger todos os ex-alunos dos cursos técnicos, tanto os de cursos pagos como os que o fazem gratuitamente,¹⁰⁰ para os quais são disparados e-mails. Assim, utiliza-se uma metodologia de amostra acidental, com um retorno que, nas últimas pesquisas realizadas, ficou em torno de 12% – porcentual considerado bom nesse tipo de metodologia.

Na pesquisa realizada em fevereiro de 2014, o universo pesquisado foi de 28.799 ex-alunos (e-mails efetivamente encaminhados,

98 Entrevista realizada em 12/06/2015.

99 Complementando esses dados o fato de que 19% dos ingressantes tinham, em 2014, entre 14 e 17 anos; 21%, entre 18 e 21; e 26%, mais do que 30 anos.

100 Além do Acordo de Gratuidade com o governo federal, o Senac oferta cursos no bojo do Pronatec, sendo que os ex-alunos desses cursos respondem a uma pesquisa específica para atendimento da Gerência de Atendimento Corporativo.

após tratamento do banco de dados), com um total de 3.338 respondentes: 11,6%.

Os resultados dessa pesquisa indicam que 73% dos egressos estavam trabalhando no momento da pesquisa, a maioria com carteira assinada e na mesma área em que fizeram o curso.

Trata-se, sem dúvida, de um resultado importante, mas que pode ser relativizado devido a dois aspectos: 1) a situação de quase pleno emprego, ainda vigente no início de 2014; e 2) o fato de não se saber se a situação de emprego declarada é posterior ao término do curso ou se as pessoas já estavam empregadas enquanto faziam os cursos.

Entre os que não estavam trabalhando (27% do total), a maioria (39%) alegava como motivo a falta de experiência; resultado que, segundo a entrevistada, tem levado a instituição a promover e incentivar programas de estágio durante o curso.

Além do emprego, a pesquisa com egressos abarca questões relacionadas à:

- renda individual e familiar, em geral bastante baixa;¹⁰¹
- empreendedorismo e/ou atitude empreendedora, tendo como objetivo verificar se os egressos percebem a abordagem do tema durante os cursos, já que se trata de uma preocupação constata da instituição;

101 Com relação à renda, 41% dos egressos possuem renda individual entre um e dois salários mínimos; 23% possuem renda familiar nessa mesma faixa; e 23% possuem renda familiar entre dois e três salários mínimos.

- continuidade ou desejo de dar continuidade aos estudos, cujos resultados evidenciam a valorização do Senac por parte dos alunos, já que, dos 40% que deram continuidade aos estudos, 32% o fizeram no Senac; e, dos 55% que almejam retomar os estudos, 92% gostariam de fazê-lo no Senac; e
- benefícios proporcionados pelo curso, cujos resultados também aparecem de forma bastante positiva:
 - > 94% afirmaram ter adquirido novos conhecimentos;
 - > 79% consideraram que melhoraram o desempenho profissional;
 - > 68% sinalizaram que melhoraram as chances no mercado de trabalho;
 - > 67% consideraram que o curso contribuiu para o reconhecimento profissional; e
 - > 42% relataram melhoria nos salários.

Por fim, com base nos resultados da pesquisa, a área de avaliação do Senac disponibiliza os resultados e indica algumas recomendações para as áreas. Entre as indicadas pela entrevistada, ressalta-se a necessidade de que as unidades de ensino ampliem as parcerias com as empresas, de modo a prover mais vagas de estágio para os cursistas e oportunidades de emprego para os concluintes.

Essa recomendação, além de vir ao encontro da preocupação dos estudiosos com a empregabilidade dos cursos técnicos, tem tanto mais sentido diante da informação de que muitos jovens encontram dificuldade de obter o primeiro emprego por falta de experiência.

2.4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apresentadas em relação ao Brasil e ao Estado de São Paulo mostram importante expansão de matrículas em cursos profissionalizantes de nível médio, acompanhando o crescimento dos recursos despendidos para a área, conforme definido no âmbito da política pública do governo federal. Encontram-se, no entanto, poucos estudos independentes – não produzidos pelas próprias instituições prestadoras – que sinalizem os resultados efetivos dessa ampliação no que se refere à obtenção de emprego, crescimento profissional, alteração de cargos e salários, aumento no número de jovens que concluem o ensino médio e/ou enraizamento dos egressos.

Os resultados apresentados pelas instituições, por sua vez, são restritos a algumas dimensões, tendo foco, em geral, na avaliação do curso quanto à expectativa do aluno, na empregabilidade em geral e empregabilidade na área de formação e no aumento salarial. Esses resultados indicam porcentuais expressivos de obtenção de emprego, porém, ainda que se trate de informação relevante, o fato de as coletas de dados das pesquisas recentes à época em que o trabalho foi feito terem ocorrido em períodos de praticamente pleno emprego pode mascarar a real dimensão do resultado, impedindo que se identifique, claramente, o impacto dos cursos nessa empregabilidade.

Não obstante, mesmo não podendo estabelecer correlação direta entre o curso realizado e a obtenção de emprego, os poucos resultados disponíveis apresentam números altos de empregados entre os egressos de cursos técnicos. Os números acenam, ainda, para a tendência de maiores salários para esses trabalhadores.

Sobre a relação das instituições com o setor produtivo/empresas – outro aspecto que se pretendia investigar no âmbito desse texto

–, as instituições pesquisadas foram unânimes na afirmação de que essa relação existe e de que, efetivamente, pauta a definição e/ou revisão dos portfólios de cursos. A interação com o setor produtivo, incluindo, no caso do Senai, a participação de sindicatos, é vista como fundamental para a elaboração dos currículos dos cursos. Dessa forma, além de procurar oferecer cursos cujas habilidades são requeridas pelo mercado, trabalha-se para aproximar o que será ensinado e praticado daquilo que é requerido.

Na investigação realizada, ficou claro que as formas de definição de cursos e a própria relação com os setores demandantes da formação ocorrem no nível dos grandes números e tendências, o que, sem dúvida, não dá conta de contemplar as realidades e necessidades locais. Esse parece ser um dos fatores que influenciam a grande evasão verificada nos cursos técnicos.¹⁰²

Cumprir lembrar que este trabalho abordou as cinco instituições com maior número de matrículas em São Paulo, restando saber como operam e quais os resultados alcançados pelos muitos cursos privados que conformam a oferta de cursos técnico-profissionais no Estado.

A expansão do ensino técnico-profissional, com mais ou menos precisão das informações, indica, inequivocamente, efeito positivo na trajetória daqueles que têm acesso a essas oportunidades de ensino. No entanto, o que sabemos de fato é que esse movimento não conseguiu atingir a enorme população que não está na escola, aqueles apelidados de “nem nem nem”¹⁰³ nas análises que

102 Os dados de evasão não foram apresentados formalmente, mas mencionados nas conversas com gestores como foco de preocupação. De acordo com as informações, o Senai apresenta as menores taxas de evasão; e o Instituto Federal, as mais altas.

103 “A escola pública de ensino médio continua sendo um local desestimulante e,

tratam da alta evasão do ensino médio, um contingente de jovens para os quais o ensino médio não faz sentido.

Nas conversas com os gestores, especificamente no caso do Senai, a importância da Aprendizagem foi destacada como grande oportunidade para o jovem alcançar o primeiro emprego, ainda que, conforme vimos nos textos anteriormente produzidos, carregue o estigma de corroborar para privar os alunos de oportunidades de escolarização e trabalho mais qualificados. Já a gestora da Secretaria da Educação¹⁰⁴ Maria Helena Berlinck Martins enfatizou a necessidade de que as políticas públicas garantam condições para que o jovem consiga frequentar os cursos de ensino médio e de caráter profissionalizante.

Nesse sentido, a experiência do Vence tem como mérito a aproximação do ensino técnico-profissional das escolas de nível médio, abrindo a possibilidade de efetiva integração de conteúdos. Não se sabe, porém, até que ponto essa integração logrou sucesso.

O fato é que cursos técnicos e profissionalizantes como do CPS e do IFSP selecionam participantes por meio de “vestibulinhos”, não tendo, portanto, como público usual o aluno médio do ensino regular do Estado, que deveria ser prioritário nos equipamentos públicos.

por vezes, desorganizado e inseguro. (...) Apenas metade dos jovens de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio e mais do que dobrou a proporção dos que abandonaram a escola na última década. Aqueles que nem trabalham, nem estudam chegam a 24% da população com 18 anos e a 25% daquela com 20 anos de idade. Além disso, a maior parte dos que não estudam e não trabalham está entre as famílias com renda familiar inferior a dois salários mínimos.” SEADE. *Primeira Análise*. Fundação Seade, nº 5. São Paulo, 2013, p. 4. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/05-agosto2013-os-jovens-e-o-gargalo-ensino-medio-brasileiro/>>. Acesso em abr. 2015.

104 Entrevista realizada em 18/06/2015 com Maria Helena Berlinck Martins.

Estudo produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁰⁵ sinaliza o efeito positivo da qualificação profissional para jovens europeus que optaram pela Educação profissional em lugar do ensino secundário:

(...) países que têm maior proporção do que a média de diplomados de programas de formação profissional, como Áustria, República Checa, Alemanha e Luxemburgo (acima de 32%), foram capazes de manter as taxas de desemprego entre jovens com apenas ensino secundário abaixo de 8 pontos percentuais. Por outro lado, países como Grécia, Irlanda e Espanha, onde menos de 25% dos jovens se formam no ensino secundário profissional, registraram aumentos nas taxas de desemprego de 12 pontos percentuais entre os jovens.¹⁰⁶

É de se supor que esse efeito também ocorra no Brasil, mas, para isso, seria necessário possuir maior clareza quanto aos objetivos da política de ensino profissionalizante que se está querendo atingir, além da adoção de políticas mais focalizadas que, de fato, dessem condições para que os quase dois terços de jovens da faixa etária que deveriam estar cursando o Ensino Médio e não estão passassem a considerar o ensino técnico-profissional como uma das opções de futuro.

Nesse sentido, pode-se inferir como possibilidades a serem mais bem estudadas e implantadas: concessão de auxílios vinculados à presença no ensino médio e em cursos profissionalizantes; auxílio para transportes; aumento da capilaridade dos cursos, aproximando-os dos locais de moradia da população; políticas de estágios e vivências práticas que tornassem os cursos mais interessantes e

105 SCHWARTZMAN, *op. cit.*, 2014.

106 OCDE. Education at a Glance 2013 OECD Indicators. Paris: OECD Publishing 2013. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2013, p. 14.

umentassem as oportunidades de entrada no mercado de trabalho; entre outras medidas resultantes de investigação criteriosa sobre as causas do distanciamento dos jovens.

Outra questão que merece especial atenção é o preconceito que uma sociedade historicamente em guerra com o passado escravocrata cultivou contra o trabalho braçal e manual, construindo o ideal de um país de doutores. Pergunta-se: como fazer para que o oferecimento do nível de aprendizagem seja visto não como destinação do jovem a um futuro de baixas e mal remuneradas ocupações, fechando portas a uma Educação e qualificação mais promissoras? Uma possibilidade a ser considerada – e já existente para alguns cursos no Senac, por exemplo – é criar estruturas de cursos mais flexíveis e modulares, de modo que os estudantes possam somar qualificações básicas/aprendizagens dentro de um mesmo itinerário formativo e, se desejarem, diplomar-se em um curso técnico depois de um tempo.

Por fim, pesquisas independentes e mais abrangentes abordando trajetórias de jovens em diferentes momentos de vida – e não somente com egressos – podem ajudar a compreender os anseios dos jovens e contribuir para gestar alternativas de estudo e qualificação que atendam a suas necessidades.

2.5.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA (São Paulo). *Decreto nº 57121, de 11 de julho de 2011*. Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57121-11.07.2011.html>>. Acesso em mai. 2015.

BRASIL. Brasil profissionalizado. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em mai. 2015.

_____. *Lei nº 11.892, de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em mar. 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (BRASIL). *Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909*. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em mar. 2016.

CPS. Cursos técnicos. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/etec/#>>. Acesso em mai. 2015

_____. *Impacto de cursos profissionalizantes e de qualificação*. 2014. Documento em PowerPoint, Fundação Seade, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, governo do Estado de São Paulo. Documento interno.

HERKENHOFF & PRATES. 43º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Vence, abril de 2015. Anexo C1, p. 2. Documento interno.

IFSP. Comitê Técnico Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/comite-tecnico-profissional.html>>. Acesso em jun. 2015.

_____. Conselho Superior. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/conselho-superior.html>>. Acesso em mai. 2015.

_____. *Editais nº 950, de 01 de outubro de 2014, e nº 215, de 09 de abril de 2015*. Instituto Federal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em mai. 2015.

_____. Mapa do campus. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/>>. Acesso em abr. 2015.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional - 2014-2018*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em jun. 2015.

_____. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2014*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Março, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/cpa/IFSP-ano2014-relatorioAutoAvaliacaoInstitucional.pdf>>. Acesso em mai. 2015.

INEP. Censo Escolar da educação básica 2012. Resumo técnico.

MOURA FERREIRA, Lavínia Maria de. Evolução e perfil da oferta

de educação profissional: Brasil, grandes regiões e unidades da federação (2007 e 2012). In: OLIVEIRA, Marina Pereira Pires (org.) *et al. Ipea, Rede de pesquisa: formação e mercado de trabalho: coletânea de artigos: volume III. Educação profissional e tecnológica*. Brasília: Ipea, ABDI, 2014. v. 3 (214 p.), p. 106. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/abdi-ipea-volume3.pdf>>. Acesso em mai 2015.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2013, p. 14.

SAPES 2012. Sistema de Acompanhamento de Egressos do Senai. São Paulo SP.

SCHWARTZMAN, Simon. O Centro Paula Souza e a Educação profissional no Brasil. In: BARJAS NEGRI, Haroldo de Gama Torres; CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Educação Básica em São Paulo - avanços e desafios*, São Paulo, Fundação SEADE, 2014, pp. 187-216. Link opcional: <https://archive.org/details/simon_seade_capa>. Acesso em abr. 2015.

SENAI SP. Relatório de Atividades 2013. Disponível em: <<http://www.sp.SENAI.br/SENAIsp/institucional/3638/0/relatorio-de-atividades-2013>>. Acesso em jul. 2015.

SENAI. Disponível em: <<http://www.sp.SENAI.br/SENAIsp/>>. Acesso em jun. 2015.

2.6.

ANEXOS

Anexo 1 – Listagem dos cursos de Educação técnico-profissional de nível médio ofertados no Centro Paula Souza por modalidade

I. Modalidades concomitante e subsequente

1. Açúcar e Álcool
2. Administração
3. Agenciamento de Viagem
4. Agente Comunitário de Saúde
5. Agricultura
6. Agrimensura
7. Agroecologia
8. Agroindústria
9. Agronegócio
10. Agropecuária
11. Alimentos
12. Arte Dramática
13. Automação Industrial
14. Avicultura
15. Biblioteca
16. Bioquímica
17. Biotecnologia
18. Cafeicultura
19. Calçados
20. Canto
21. Celulose e Papel
22. Comércio
23. Comunicação Visual
24. Contabilidade
25. Cozinha
26. Cuidados de Idosos
27. Curtimento
28. Dança
29. Desenho de Construção Civil
30. Design de Interiores

31. Design de Móveis
32. Edificações
33. Eletroeletrônica
34. Eletromecânica
35. Eletrônica
36. Eletrotécnica
37. Enfermagem
38. Eventos
39. Fabricação de Instrumentos Musicais
40. Farmácia
41. Finanças
42. Florestas
43. Gestão de Políticas Públicas
44. Guia de Turismo
45. Hidrologia
46. Hospedagem
47. Informática
48. Informática para Internet
49. Instrumentação
50. Instrumento Musical
51. Lazer
52. Legislativo
53. Logística
54. Manutenção Automotiva
55. Manutenção de Aeronaves
56. Manutenção e Suporte em Informática
57. Marketing
58. Mecânica
59. Mecanização Agrícola
60. Mecatrônica
61. Meio Ambiente
62. Metalurgia (Produção de Peças Metálicas)
63. Metalurgia (Siderurgia)
64. Mineração
65. Modelagem do Vestuário
66. Móveis
67. Multimídia
68. Museologia
69. Nutrição e Dietética

70. Organização Esportiva
71. Orientação Comunitária
72. Órteses e Próteses
73. Paisagismo
74. Portos
75. Processos Fotográficos
76. Produção de Áudio e Vídeo
77. Produção de Cana-de-açúcar
78. Programação de Jogos Digitais
79. Projetos Mecânicos
80. Prótese Dentária
81. Química
82. Recursos Humanos
83. Redes de Computadores
84. Regência
85. Saneamento
86. Saúde Bucal
87. Secretariado
88. Segurança do Trabalho
89. Seguros
90. Serviços de Restaurante e Bar
91. Serviços Jurídicos
92. Telecomunicações
93. Têxtil
94. Transações Imobiliárias
95. Transporte Metroferroviário
96. Transporte Rodoviário
97. Turismo Receptivo
98. Vestuário
99. Zootecnia

II. Modalidade integrada

1. Administração
2. Agropecuária (Modalidade Alternância)
3. Alimentos
4. Automação industrial
5. Comunicação Visual

6. Contabilidade
7. Design de Interiores
8. Edificações
9. Eletrônica
10. Eletrotécnica
11. Eventos
12. Florestas
13. Hospedagem
14. Informática
15. Informática para Internet
16. Logística
17. Marketing
18. Mecânica
19. Mecatrônica
20. Meio Ambiente
21. Modelagem do Vestuário
22. Nutrição e Dietética
23. Química
24. Segurança do Trabalho
25. Serviços Jurídicos
26. Secretariado

III. Modalidade EJA

1. Administração
2. Calçados
3. Contabilidade
4. Edificações

IV. Modalidade semipresencial

1. Administração
2. Comércio
3. Secretariado

V. Modalidade EaD

1. Eletrônica
2. Informática

Anexo 2 – Listagem dos cursos de Educação Técnico-Profissional de nível médio ofertados no Instituto Federal de São Paulo por modalidade

I. Modalidade concomitante e subsequente

1. Técnico em Administração
2. Técnico em Agroindústria
3. Técnico em Agronegócio
4. Técnico em Alimentos
5. Técnico em Automação Industrial
6. Técnico em Comércio
7. Técnico em Edificações
8. Técnico em Eletrônica/Automação Industrial
9. Técnico em Eletroeletrônica
10. Técnico em Eletrotécnica
11. Técnico em Eventos
12. Técnico em Fabricação Mecânica
13. Técnico em Informática
14. Técnico em Informática para Internet
15. Técnico em Logística
16. Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
17. Técnico em Mecânica
18. Técnico em Mecatrônica
19. Técnico em Química
20. Técnico em Telecomunicações

II. Modalidade integrada

1. Técnico em Agropecuária
2. Técnico em Automação Industrial
3. Técnico em Edificações
4. Técnico em Eletrônica
5. Técnico em Eletroeletrônica
6. Técnico em Eletrotécnica
7. Técnico em Informática
8. Técnico em Informática para Internet
9. Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
10. Técnico em Mecânica
11. Técnico em Química

III. Modalidade integrada em parceria com a SEE

1. Técnico Integrado em Administração – Parceria SEE
2. Técnico Integrado em Agroindústria – Parceria SEE
3. Técnico Integrado em Agropecuária – Parceria SEE
4. Técnico Integrado em Alimentos – Parceria SEE
5. Técnico Integrado em Automação Industrial – Parceria SEE
6. Técnico Integrado em Comércio – Parceria SEE
7. Técnico Integrado em Edificações – Parceria SEE
8. Técnico Integrado em Eletromecânica – Parceria SEE
9. Técnico Integrado em Eletrônica – Parceria SEE
10. Técnico Integrado em Eletrotécnica – Parceria SEE
11. Técnico Integrado em Eventos – Parceria SEE
12. Técnico Integrado em Fabricação Mecânica – Parceria SEE
13. Técnico Integrado em Informática – Parceria SEE
14. Técnico Integrado em Informática para Internet – Parceria SEE
15. Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática – Parceria SEE
16. Técnico Integrado em Mecânica – Parceria SEE
17. Técnico Integrado em Mecatrônica – Parceria SEE
18. Técnico Integrado em Química – Parceria SEE

Anexo 3 – Listagem dos cursos técnicos atualmente oferecidos pelo Senai

1. Técnico de Alimentos
2. Técnico de Análises Químicas
3. Técnico de Automação Industrial
4. Técnico de Calçados
5. Técnico de Celulose e Papel
6. Técnico de Cerâmica
7. Técnico de Design de Calçados
8. Técnico de Design de Móveis
9. Técnico de Edificações
10. Técnico de Eletroeletrônica
11. Técnico de Eletromecânica
12. Técnico de Eletrônica
13. Técnico de Eletrotécnica
14. Técnico de Equipamentos Biomédicos
15. Técnico de Fabricação Mecânica
16. Técnico de Impressão Offset
17. Técnico de Impressão Rotográfica e Flexográfica
18. Técnico de Informática
19. Técnico de Logística
20. Técnico de Manutenção Automotiva
21. Técnico de Manutenção de Aeronaves
22. Técnico de Manutenção de Sistemas Metroferroviários
23. Técnico de Manutenção em Máquinas Industriais
24. Técnico de Manutenção Mecânica
25. Técnico de Manutenção Metroferroviária
26. Técnico de Mecânica
27. Técnico de Mecânica de Precisão
28. Técnico de Mecatrônica
29. Técnico de Metalurgia
30. Técnico de Móveis
31. Técnico de Plásticos
32. Técnico de Portos
33. Técnico de Pré-impressão Gráfica
34. Técnico de Processos Gráficos

35. Técnico de Qualidade
36. Técnico de Química
37. Técnico de Redes de Computadores
38. Técnico de Refrigeração e Climatização
39. Técnico de Segurança do Trabalho
40. Técnico de Sistemas Eletroeletrônicos de Transporte sobre Trilhos
41. Técnico de Sistemas Mecânicos de Transporte sobre Trilhos
42. Técnico de Soldagem
43. Técnico de Telecomunicações
44. Técnico de Vestuário
45. Técnico Têxtil

CRÉDITOS EDITORIAIS

© 2018 Metavídeo SP Produção e Comunicação Ltda.
(Metalivros)

Todos os direitos adquiridos

Projeto e Supervisão Editorial

Fernão Bracher

Ana Inoue

Coordenação Geral

Márcia Leal

Maria Tereza Kersul

Coordenação Editorial e Gráfica

Ronaldo Graça Couto

Gerência Editorial e Gráfica

Bianka Tomie Ortega

Direção de Arte

Dora Levy

Diagramação

João Carlos Heleno

Revisão de Texto

Across The Universe Communications

Secretaria Administrativa

Roberta Vieira

EQUIPE ITAÚ BBA EDUCAÇÃO

Fernão Bracher

Ana Inoue

Beatriz Ferraz

Carla Chiamareli

Diogo Jamra Tsukumo

Márcia Leal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lima, Maria Helena de Castro
Um olhar sobre o ensino técnico no Brasil / Maria
Helena de Castro Lima, Laís da Costa Manso Nabuco de
Araújo. -- 1. ed. -- São Paulo : Metalivros, 2018. --

Bibliografia
ISBN 978-85-8220-021-6

1. Educação profissionalizante - Brasil 2. Ensino
técnico - Brasil I. Araújo, Laís da Costa Manso Nabuco
de. II. Título III. Série.

18-13304

CDD-371.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino técnico profissionalizante : Educação
371.981

Esta obra foi composta com as fontes Archer, Eau Douce e Rotis Sans Serif Std,
impressa na Ogra Oficina Gráfica em papel Offset 90 g/m², em fevereiro de 2018

Uma publicação

METALIVROS

Rua Prof. Laerte Ramos de
Carvalho, 147, entrada 133
01325-030 Bela Vista/SP
11 3672.0355
www.metalivros.com.br

Laís da Costa Manso é Cientista Social formada pela USP. Em sua atuação profissional concentrou-se nas áreas de gestão e avaliação de políticas sociais. Ocupou cargos executivos de Superintendente de Acompanhamento de Projetos na Empresa Municipal de Urbanização (Emurb) e de Superintendente Técnica da Fundação do Desenvolvimento Administrativo do Governo de São Paulo (Fundap). Atualmente é Diretora-Geral da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Maria Helena de Castro Lima é Cientista Social formada pela Unicamp, com experiência na área de planejamento, gestão, monitoramento e avaliação de políticas públicas e em coordenação e execução de pesquisas quantitativas e qualitativas na área pública, organizações sociais e iniciativa privada.

ISBN 978-85-8220-021-6



9 788582 200216

Patrocínio



Parceria

