



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**RAQUEL ARAÚJO MONTEIRO**

**ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E A  
TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL:  
A TRANSPOSIÇÃO DA LÓGICA EMPRESARIAL PARA A ESCOLA PÚBLICA**

**FORTALEZA**

**2015**

RAQUEL ARAÚJO MONTEIRO

ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E A  
TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL:  
A TRANSPOSIÇÃO DA LÓGICA EMPRESARIAL PARA A ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antônia Rozimar Machado e Rocha.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

M779e

Monteiro, Raquel Araújo.

Escolas estaduais de educação profissional do Ceará e a tecnologia empresarial socioeducacional: a transposição da lógica empresarial para a escola pública / Raquel Araújo Monteiro. – 2015.

174 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Educação Brasileira

Orientação: Antônia Rozimar Machado e Rocha.

1. Ensino profissional – Ceará. 2. Educação – Aspectos econômicos. 3. Escolas públicas – Organização e administração – Ceará. I. Título.

CDD 370.113098131

---

RAQUEL ARAÚJO MONTEIRO

ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E A  
TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL:  
A TRANSPOSIÇÃO DA LÓGICA EMPRESARIAL PARA A ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Rozimar Machado e Rocha.

Aprovada em: 12 / 05 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Rozimar Machado e Rocha (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Regina Rodrigues Lima  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Serra Azul Machado Bezerra  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais, João Carvalho Monteiro e  
Sílvia Helena Araújo Monteiro.

À minha mãe-tia-comadre Eliane Araújo  
Martins.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me capacitado a realizar este tão grande sonho.

A minha orientadora Antônia Rozimar – ou simplesmente e carinhosamente Rose –, pela dedicação, paciência e empenho na construção desta pesquisa. Afinal, ela também é sua. Comigo vou levar esse ensinamento seu: “ler nas entrelinhas”, pois Cecília Meirelles, em sua amável poética, assim escreve: "Ensinar é acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação – mas por uma contemplação poética, afetuosa e participante". Assim é você no exercício da docência. Parabéns!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), especialmente o coordenador da linha Trabalho e Educação (a qual fazemos parte), Justino de Sousa Júnior, pelas discussões e conhecimentos construídos ao longo do mestrado. Sua contribuição teórica foi formidável.

Às professoras Kátia Regina Rodrigues Lima e Tânia Serra Azul Machado Bezerra por integrar nossa banca e pelas contribuições dadas ao trabalho por ocasião da qualificação. Suas observações foram muito relevantes.

Aos amigos da linha: Remo Bastos (que me presenteou com vários livros virtuais), Iara Saraiva, Iziane Silvestre e Araújo Filho; e os novos colegas Kalina Gondim, Nivânia Menezes, Alisson Slider, Anita Pedrosa e Paulo Roberto de Sousa.

À Escola Estadual de Educação Profissional Alfa.

Aos meus familiares e amigos, pela credibilidade.

Ao meu amado Isac de Freitas, pelo incentivo e companheirismo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

“Diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”.  
(MÉSZÁROS, 2005, p. 17).

## RESUMO

A pesquisa analisou o projeto das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará, criadas em 2008, através da lei nº 14.273. O objetivo geral é analisar a gestão das EEEPs no governo Cid Gomes (2008- 2014), tendo como referência a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), documento norteador deste modelo de escola. De forma mais específica pretendemos: (i) discutir sobre o sistema sociometabólico do capital, bem como as estratégias do capitalismo em crise para se recompor mediante a adoção de medidas neoliberais e globalizantes e seus nexos com a educação profissional em tempos hodiernos; (ii) investigar se na proposta das EEEPs cearenses há a presença dos ideários da Gestão da Qualidade Total e como isso reverbera sobre o modelo de educação profissional; (iii) discutir sobre a gestão das EEEPs do Ceará com foco na gestão por resultados. Consoantes com nossa linha de pesquisa Trabalho e Educação, optamos trilhar pelo materialismo histórico dialético. Para a consecução dos objetivos da pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica e de campo, bem como a análise documental, tendo como perspectiva uma abordagem qualitativa. As EEEPs tiveram como “inspiração” os Centros experimentais de Pernambuco criados em 2003. Toda a filosofia, projeto político pedagógico e modelo de gestão das escolas cearenses são oriundos da experiência pernambucana. Imbuídos da ideia de que o problema da educação no Brasil é a gestão escolar – e que a esfera pública não tem condições suficientes de suprir as demandas –, estimula-se a cooperação e parcerias público-privadas e submissão às orientações do mercado. A iniciativa privada delinea a gestão escolar, elaborando conteúdos e metodologias atreladas aos seus próprios anseios. As orientações sinalizam para uma gestão essencialmente empresarial, descaracterizando o trabalho docente na medida em que o submete à lógica mercantil e utilitarista. Nas EEEPs, o modelo de gestão é baseado na TESE, que por sua vez tem como referência a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). A abordagem é pragmática, focada na gestão por resultados, tratando a gestão da escola da mesma forma como são administradas as empresas. A educação profissional “integrada” do Ceará é também a expressão da força ideológica que propala o discurso da empregabilidade, da meritocracia e da igualdade de condições aos discentes, na contramão do cada vez mais crescente desemprego estrutural que assola o capitalismo hodierno. Os resultados da pesquisa apontam que as EEEPs foram criadas, com o intuito de suprir a demanda de mão de obra qualificada e barata para atuar no próprio mercado cearense para atender aos desígnios e expansão do capitalismo em ajuste estrutural. Assim, o Ceará está em consonância com a

política federal de educação profissional, que tem se expandido nos últimos anos, cumprindo à risca as normatizações dos organismos multilaterais.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Empresariamento da educação. Gestão Escolar. Tecnologia Empresarial Socioeducacional.

## ABSTRACT

The research analyzed the design of the State Schools of Professional Education (SSPEs) of State of Ceará, created in 2008, through the law n° 14,273. The general objective is to analyze the management of SSPEs in the Cid Gomes's government (2008-2014), based in the *Tecnologia Empresarial Socioeducacional* (TESE), guiding document of this school's model. More specifically we aim to: (i) discuss the socio-metabolic capital system as well as the strategies of capitalism in crisis to recover himself by the adoption of neoliberal and globalizing measures and its links with professional education in modern times; (ii) investigate whether in the proposal of SSPEs from Ceará there is the presence of the ideals of the Total Quality Management and how it reverberates on the professional education model; (iii) discuss the Ceará's EEEPs management with a focus on results-based management. Consonant with our research line Labor and Education, we chose to utilize the dialectical historical materialism. For the achievement of the objectives of the research, we used bibliographical and field research, as well as the documental analysis, with the qualitative perspective. The "inspiration" of SSPEs was the experimental centers of Pernambuco, created in 2003. The philosophy, pedagogical political project and management model of Ceará's SSPEs come from the experience of Pernambuco. Imbued with the idea that the problem of education in Brazil is the school management – and that the government does not have sufficient conditions to supply the demands – It encourages to cooperation and public-private partnerships and the submission to the guidelines of market. Private initiative outlines the school management, developing content and methodologies linked to their own desires. The guidelines signal essentially to corporate management, mischaracterizing the teaching work by its submission to the logic mercantile and utilitarian. The management model of SSPEs is based on the TESE, which in turn takes as reference the Odebrecht Entrepreneurial Technology (OET). The approach is pragmatic, focused on results-based management, dealing the management of the school in the same way as are managed the companies. The "integrated" professional education of Ceará is also the expression of the ideological strength that noise the discourse of employability, meritocracy and equal conditions for students, against the growing structural unemployment that plagues the contemporaneous capitalism. The results of the study indicate that the SSPEs were created in order to meet the demand of skilled and cheap labor to operate in the market of Ceará, to fulfill the purposes and expansion of capitalism in structural adjustment. Thus, the Ceará is in line with the

Federal policy of professional education, in expansion in recent years, complying with the letter the norms of the multilateral bodies.

**Keywords:** Professional Education. Entrepreneurialism of education. School Management. Business Educational Technology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das escolas e municípios contempladas com EEEPs .....	71
Figura 2 – Ciclo Virtuoso .....	111
Figura 3 – Ciclo PDCA .....	113

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de inserção de egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional no mercado de trabalho, nos anos de 2011 a 2014, no Ceará .	59
Gráfico 2 – Número de egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional inseridos no mercado de trabalho, no Ceará, de 2011 a 2014.....	59
Gráfico 3 – Evolução do número de alunos matriculados nos cursos técnicos, no Estado do Ceará, no período de 2008 à 2014.....	78
Gráfico 4 – Técnicos formados pela rede de escolas profissionais.....	79
Gráfico 5 – Padrões de desempenho em Matemática (SPAECE) .....	88
Gráfico 6 – Proficiência em Língua Portuguesa (SPAECE) .....	89
Gráfico 7 – Pesquisa de avaliação do estagiário e satisfação da concedente das EEEPs .....	95
Gráfico 8 – Distribuição de alunos concludentes do 3 ° ano das EEEP aprovados na universidade de 2011 a 2014.....	141
Gráfico 9 – Percentual de aprovação de alunos das Escolas Estaduais de Educação Profissional na universidade, nos anos de 2011 a 2014, no Ceará.....	141

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Modelo pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.....	105
Quadro 2 – Lista de espera.....	120
Quadro 3 – Integração curricular do curso técnico Segurança do Trabalho.....	129

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
AJE	Associação dos Jovens Empresários de Fortaleza
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
APEOC	Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
ARE	Aparelhos Repressivos do Estado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Interamericano
CCQ	Círculos de Controle da Qualidade
CDD	Com. Domínio Digital
CEJOVEM	Centro de Educação da Juventude
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica
CHESF	Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
COEDP	Coordenadoria de Educação Profissional
COELCE	Companhia Energética do Ceará
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
DT	Diretor de Turma
EEP	Escola de Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Equipamento de Proteção Individual
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GP	Ginásio Pernambucano
IBC	Instituto Brasileiro de Coaching
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior

IPE	Instituto Internacional de Planejamento da Educação
IFET	Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MT	Mundo do Trabalho
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OSCIP	Organização da sociedade civil de interesse público
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCENTRO	Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
SAEPE	Sistema de Avaliação dos Estudantes no Estado de Pernambuco
SEDUC	Secretaria de Educação
SEMACE	Secretaria do Meio Ambiente do Ceará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SPAECE	Sistema Permanente da Avaliação Básica do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TPV	Temática e Práticas de Vivência
TQC	Total Quality Control
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
ZPE	Zona de Processamento de Exportação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA EM TEMPOS HODIERNOS</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1</b>	<b>Transformações socioeconômicas pós-1970: capitalismo em ajuste estrutural</b>	<b>32</b>
<b>2.2</b>	<b>O governo Cid Gomes e seu projeto de industrialização para o Ceará</b> .....	<b>50</b>
<b>2.3</b>	<b>A gestão escolar sob a ideologia empresarial no contexto da reestruturação produtiva</b> .....	<b>64</b>
<b>2.4</b>	<b>Educação profissional brasileira pós-1990: breve história</b> .....	<b>68</b>
<b>3</b>	<b>ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E A TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL: ESCOLA OU EMPRESA?</b> .....	<b>76</b>
<b>3.1</b>	<b>Ensino médio integrado no Ceará: bases e proposições</b> .....	<b>76</b>
<b>3.2</b>	<b>Escolas de Educação Profissional do Ceará, o PROCENTRO e as Escolas Charter: influências e convergências</b> .....	<b>97</b>
<b>3.3</b>	<b>Tecnologia empresarial socioeducacional como marco gestor da escola de educação profissional cearense</b> .....	<b>106</b>
<b>4</b>	<b>A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: O QUE REVELAM OS ESTUDOS EMPÍRICOS</b> .....	<b>117</b>
<b>4.1</b>	<b>Escola Estadual de Educação Profissional Alfa</b> .....	<b>117</b>
<b>4.2</b>	<b>As aceções sobre a proposta de educação profissional dos sujeitos pesquisados</b> .....	<b>122</b>
<b>4.2.1</b>	<i>Valorações ideológicas na recepção de alunos</i> .....	<b>122</b>
<b>4.2.2</b>	<i>Integração curricular (?) no ensino médio integrado</i> .....	<b>126</b>
<b>4.2.3</b>	<i>A rotina pedagógica e administrativo-financeira da EEEP</i> .....	<b>130</b>
<b>4.2.4</b>	<i>Discursos ideológicos na EEEPs: empregabilidade, meritocracia, empreendedorismo e o aprender a aprender</i> .....	<b>136</b>
<b>4.3</b>	<b>Práxis e emancipação: perspectivas para uma educação politécnica</b> .....	<b>144</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA</b>	

<b>ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALFA .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO A – CURSOS OFERTADOS PELAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO B – PANFLETO DO PROJETO DIRETOR DE TURMA.....</b>	<b>174</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na pesquisa que apresentamos a seguir elegemos como objeto de estudo as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, tendo como recorte temporal os anos de 2008 – quando começa o projeto no estado – a 2015, quando termina a gestão do governo Cid Gomes e inicia o governo Camilo Santana.

O objetivo geral do trabalho é analisar a gestão das escolas de educação profissional da rede estadual cearense, tendo como referência a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), documento norteador deste modelo de escola. De forma mais específica pretendemos: (i) analisar a reestruturação produtiva e a educação profissional brasileira em tempos hodiernos; (ii) investigar se na proposta das EEEPs cearenses há a presença dos ideários da Gestão da Qualidade Total e como isso reverbera sobre o modelo de educação profissional; (iii) discutir sobre o modelo de gestão das EEEPs do Ceará, com foco na gestão por resultados.

Nossa hipótese é que a educação profissional das escolas estaduais do Ceará é focada na lógica empresarial, com aplicação da gerência da qualidade total, sob a perspectiva pragmática e tecnicista (FRIGOTTO, 1995; GENTILI, 1994, 1995; GENTILI; SILVA, 1994; PARO, 1999). Suas bases são a formação para o trabalho técnico, com foco no empreendedorismo e gestão empresarial. Partimos da premissa de que as políticas educacionais em questão não se “[...] voltam às necessidades das pessoas e dos grupos que sofrem com as desigualdades, mas às necessidades de competitividade e lucro das empresas.” (POYER, 2007, p. 151).

Na ordem capitalista esse processo tem se intensificado. Na pesquisa pensamos como os interesses mercadológicos afetam os sujeitos educandos e se existe alguma alternativa diante desse quadro. Existem perspectivas de superação desse modelo? Como pensar em um tipo de educação que não seja voltada meramente para o mercado de trabalho?

O escritor Rubem Alves dizia que todo conhecimento começa com um problema. Embora não seja diretamente o cerne da nossa pesquisa, uma questão central que procuramos problematizar é a luta de classes. Segundo Karl Marx e Friedrich Engels, no Manifesto do Partido Comunista, a “história da sociedade é a história da luta de classes”. Antes mesmo do modo de produção capitalista, já existia a divisão de classes sociais<sup>1</sup>. Nos períodos históricos

---

<sup>1</sup> A denominação classes sociais tem sido usada em diversos sentidos. No Brasil, Florestan Fernandes brindou-nos com a obra “Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina” (FERNANDES, 1973). A mesma representa uma tentativa de interpretação do Brasil, da formação das classes sociais, do capitalismo

– como a Antiguidade, a Idade Média, Moderna e Contemporânea – já havia quem pensasse (trabalho intelectual) e quem executasse (trabalho manual), havia quem mandasse e quem obedecesse e a divisão social do trabalho estabelecia o lugar que ocupava cada indivíduo na sociedade (ENGELS; MARX, 2007).

Deste modo, também a educação é um complexo social envolvido na luta de classes. Nossa compreensão de educação é ampla, está para além da sala de aula, ultrapassa as barreiras da educação formal. Em linhas gerais, educar é “formar” o ser humano. Nesse aspecto, consideramos o termo educação polissêmico. Cada tempo histórico tem um modo peculiar de educar. É um processo social em que se apresentam os valores e normas que os sujeitos sociais consideram relevantes dentro de um complexo cultural.

No contexto atual marcado pela luta acirrada de classes, cumpre-nos questionar acerca da natureza e da função social da educação. Frigotto (1995) declara que este é um campo problemático, haja vista a conjugação de várias forças que assumem conteúdos históricos específicos, em que, de um lado está a burguesia lutando pela efetivação de seus interesses e, de outro, a classe trabalhadora, que apresenta interesses antagônicos, fazendo da escola um espaço de luta contra-hegemônica ou a serviço da ideologia dominante.

Ponce (2010) estudou a educação a partir da perspectiva da luta de classes. Sua pesquisa denota que a educação é gerenciada conforme as necessidades das classes dominantes. Na pesquisa consideramos que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante” (ENGELS; MARX, 2007, p. 47) e que o Estado é o comitê executivo a serviço da classe burguesa.

A origem da escola é classista (PONCE, 2010) e assim continua até hoje. A escola não é uma instituição neutra, isenta de valores, pois é carregada de ideologias. No caso brasileiro, isso é uma constante. O dualismo educacional, assunto discutido por diversos estudiosos da área de Trabalho e Educação (CIAVATTA; RAMOS, 2011; KUENZER, 1991; SAVIANI, 2008) é uma discussão que perpassam décadas na política educacional do Brasil, peculiar à filosofia e à estrutura do sistema social, marcado pela sociedade de classes.

Devemos compreender essa dualidade não em si mesma, mas a partir das raízes sociais nas quais se formam: em uma sociedade classista, conservadora e excludente (FERNANDES, 1973; FREYRE, 2001, 1961; HOLANDA, 1995; PRADO JUNIOR, 2000), em um sistema educacional meritocrático e seletivo (VALLE; RUSCHEL, 2009), em uma organização de Estado na qual prevalece a “[...] segmentação, o autoritarismo, a

---

dependente (subordinação da economia brasileira à mundial) e do papel do Estado seguindo à risca interesses particularistas.

burocratização, o patrimonialismo, o corporativismo, a centralização e, sobretudo, a desarticulação política entre os agentes que operam a máquina estatal e os setores sociais majoritários.” (MELLO; SILVA, 1991, p. 46).

Construiu-se aqui no Brasil uma escola para os ricos – propedêutica, que tende a continuidade dos estudos com vistas ao Ensino Superior – e uma escola para os pobres, que consiste em um ensino elementar, cujo objetivo, não é senão o de formar mão de obra para o mercado. Em virtude disso, a lógica do sistema “[...] permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com a sua origem de classe.” (KUENZER, 1991, p. 10).

Historicamente, essa educação de classes pode ser conferida desde o Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império e Brasil República, com ênfase na promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei 4.024/61), sua reforma em 1971 (Lei 5.692/71) e na atual LDB, de nº 9.394 de 1996, elementos normatizadores da educação profissional no Brasil.

Ao revisarmos a literatura e a legislação que trata sobre educação profissional, percebemos que na maioria dos casos, a formação para o trabalho encontra-se dissociada da perspectiva de uma formação emancipatória e que contemple o homem para além da capacidade de produzir para o mercado. Logicamente, conforme mencionamos, o modo de produção vigente é o capitalista. Assim, muitas das relações sociais são pautadas, mediadas e influenciadas por esse sistema oníbrangente, como proclama o filósofo húngaro István Mészáros (2007). Estão em curso as contradições do capital: produção elevada com poucas pessoas tendo o essencial para viver (vivem na marginalidade, passam fome), espoliação, expropriação, exploração.

Frigotto (1995), discutindo sobre a formação humana no contexto de crise do capitalismo, desvela que o campo educativo tem se tornado palco de disputa entre empresas que reivindicam o “adestramento” dos sujeitos que buscam formação para o trabalho. “No Brasil, a perspectiva do adestramento e treinamento tem sido dominante até recentemente.” (FRIGOTTO, 1995, p. 143). A lógica permanece a mesma, pois a educação tem se tornado nas últimas décadas um verdadeiro negócio<sup>2</sup>, que rende lucros exorbitantes aos empresários do ramo educacional.

---

<sup>2</sup> Uma ilustração do empresariamento da educação são as Faculdades Anhanguera Educacional, que ofertam cursos semipresenciais e à distância com um custo barato para a empresa. Após ter comprado a UNIBAN, tornou-se o segundo maior grupo de ensino do mundo. Atualmente têm 400 mil alunos. Isso a coloca no patamar dos dez setores maiores da economia brasileira. O primeiro grupo é a americana Apollo Group,

Deste modo, também as políticas educacionais sofrem o efeito direto da política econômica. A economia dos países desenvolvidos dita a economia dos países não desenvolvidos e, mais que isso, “influem” em outros aspectos como a política educacional.

Portanto, não tem como compreender educação sem relacionar com as esferas políticas e econômicas vigentes. Em nosso País, a história revela diversos acordos internacionais entre Brasil e Estados Unidos. A esse respeito,

[...] houve intenção em legitimar toda uma transformação modernizadora imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista. Com essa direção impuseram-se mudanças radicais no processo do ensino, objetivando modernizá-lo pela internalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos *EUA*. Houve toda uma mobilização dos quadros da *intelligentzia* pedagógica brasileira, no sentido da absorção das práticas educativas observadas nos *EUA*, principalmente com referência à efetividade e à eficiência do aparelho escolar alternativo para as minorias, ali desenvolvido. Todas as práticas de intervenção social superestruturais passaram a refletir o novo *ánimus* da filosofia neocapitalista. E a educação, como não podia deixar de ser, foi a principal envolvida, contando, inclusive, com a postura acrítica de educadores colonizados. (ARAPIRACA, 1979, p. 151).

“Hoje, continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital.” (FRIGOTTO, 1995, p.36). Os Estados Unidos, como país hegemônico<sup>3</sup> no rol dos países desenvolvidos e imperialistas, vem impondo sua política macroeconômica aos países latinos americanos, mormente com o apoio das agências internacionais, como o Banco Mundial que, sob o discurso de cooperação ou assistência técnica, vem consolidando seu projeto econômico. As palavras de ordem são: liberdade, flexibilização, reforma, ajuste fiscal, privatização, abertura econômica, isto é, proposições da bandeira neoliberal.

A respeito das imposições dos organismos multilaterais, Leher (1999) considera o Banco Mundial “o ministério mundial da educação”. O dinheiro financiado sai muito caro, porque além de “dominar” os países periféricos economicamente, domina também no plano político e ideológico. O Banco permanece “[...] estrutural e operacionalmente uma organização antidemocrática.” (SOARES, 2000, p. 26). Não há brecha à participação da população na tomada de decisões, não há transparência. As políticas macroeconômicas que dizem atenuar a pobreza “tem um caráter instrumental onde os programas sociais visam

---

proprietária da Universidade de Phoenix. Outrossim, o ensino superior privado no Brasil fatura anualmente 25 bilhões de reais (NINNI; CRUZ, 2011).

<sup>3</sup> A história tem sido marcada pela sucessão de impérios e civilizações. Na geopolítica mundial do século XVIII, a França era destaque. No século seguinte, o Reino Unido tomou o posto. E no século XX, os vencedores da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América, representavam em escala global, o país dominante. No século XXI, a grande crise do capital abalou sua estrutura e gerou decadência de sua hegemonia. Países asiáticos como China, Japão e Índia vêm disputando a hegemonia mundial e se destacando nos planos econômicos e políticos.

garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento” (SOARES, 2000, p. 27) baseados no neoliberalismo.

A partir dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015) percebeu-se uma expansão vertiginosa da Rede Federal, por meio dos Institutos de Educação Profissional e Tecnológica (IFET) no Brasil, como elemento estratégico do “desenvolvimento” do País. Isso porque

A rede federal de educação técnica e tecnológica do Brasil tem passado por um processo de expansão diferenciado em sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. De 2003 a 2010, 214 novas instituições previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional foram criadas, além de outras escolas federalizadas. O governo brasileiro anunciou investimentos da ordem de R\$1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades, e estima-se que outras 208 novas escolas sejam entregues até o fim de 2014, num total de 562 unidades. (MATTOS, 2013, p. 10).

Segundo matéria veiculada no dia 11 de setembro de 2014, no jornal Folha de São Paulo, o ministro da Educação Paulo Paim (2014), destacou que

Na educação profissional, saímos de 780 mil matrículas em 2007 para 1,44 milhão em 2013, um crescimento de 85%. Para isso, diversas políticas e ações foram determinantes. A expansão das redes federal e estadual de educação profissional, foi uma delas. Outra foi o PRONATEC<sup>4</sup>, prioridade do governo da presidenta Dilma, que chegará ao fim deste ano com 8 milhões de matrículas, sendo 2,4 milhões no ensino técnico.

Consoante com a política federal, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) segue investindo maciçamente na educação profissional no Estado. Ao todo, conta-se 110 EEPs espalhadas em mais de 82 municípios cearenses, com mais de 40.000 alunos matriculados no ano de 2015 e 53 cursos técnicos<sup>5</sup>. Segundo a SEDUC, através da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), o repasse de recursos para o Ceará entre os anos de 2008 a 2011 envolveu o montante de mais de R\$ 600 milhões<sup>6</sup>. E de 2008 a 2014, o valor investido foi mais de um bilhão de reais.

<sup>4</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Para mais informações, ver o *site*: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>.

<sup>5</sup> Em anexo encontra-se uma tabela com o nome dos cursos criados ao longo de 2008 a 2013.

<sup>6</sup> O montante de recursos foi aplicado para viabilizar as ações de implantação e de implementação do projeto de educação profissional em ações diversas. Segundo Araújo (2013, p. 28) “Na construção de 52 escolas foram investidos: R\$ 233 milhões. Em escolas em fase de construção ou em fase de licitação, o valor atinge R\$ 102 milhões. Em alimentação escolar que inclui dois lanches e almoço: R\$ 81 milhões. Já em reformas, melhoria e ampliação de prédios: R\$ 26 milhões. Para a contratação de professores técnicos e orientadores de estágio foram destinados R\$ 81 milhões. Para pagamento da Bolsa Estágio como incentivo para os alunos foram empregados R\$ 17,1 milhões. Destinou-se à construção de laboratórios educacionais técnicos específicos para os cursos R\$ 5 milhões. Para a aquisição de equipamentos para os laboratórios técnicos, R\$ 10,9 milhões. Na

A política de educação profissional no Ceará tornou-se o “carro-chefe” ou a “menina dos olhos” do ex-governador Cid Gomes. Essas são expressões bastante usuais dos técnicos e gestores da SEDUC nas formações e reuniões nas escolas. Além do Projeto de “Ensino Médio Integrado”, a Coordenadoria de Educação Profissional tem o Projeto E-Jovem<sup>7</sup>, que foi criado em 2006, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A escolha de um objeto de estudo e, inclusive os resultados de um trabalho de pesquisa, na maioria dos casos, parece ter uma relação imediata com nossa história de vida. “Os grupos e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico.” (MINAYO, 1994, p. 21). Assim, como professora da rede estadual de educação do Ceará e mesmo antes de iniciar nossa trajetória no magistério, passamos a pesquisar – ainda na graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – temáticas relacionadas à educação.

Nossas pesquisas anteriores foram diversas. Inicialmente quisemos analisar as diferenças entre o sistema público e privado no Brasil (questões bastante intrigantes para nós). Posteriormente, compreendemos os sentidos e significados atribuídos à educação, concepções de educação e gestão democrática nas escolas. Quisemos abandonar estas pesquisas direcionadas ao campo educacional e para a política no município de Acaraú-CE, cidade onde residimos. Contudo, em 2011, tivemos a oportunidade de fazer especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tínhamos como pretensão realizar nosso trabalho de conclusão de curso na própria escola em que atuávamos como professora. Porém, fatores de ordem ideológicos e políticos, resultantes da greve dos professores em 2011, impossibilitaram a realização da pesquisa. Então, fomos pesquisar em uma escola profissional, fator que aguçou nosso interesse para o modelo de gestão “empresarial” encontrado.

Nesse sentido, nosso ponto de partida são as discussões realizadas no interior dos grupos de pesquisa Trabalho e Educação. O referido grupo reafirma a centralidade do trabalho (ANTUNES, 1995; LESSA, 1996; LUKÁCS, 2012; MARX, 1996; MÉSZÁROS, 2011;

---

confeção de fardamento para distribuição gratuita, foram destinados R\$ 1,8 milhões e acervo bibliográfico: R\$ 1,4 milhões”.

<sup>7</sup> Foi criado em 2007 e “é uma iniciativa do Governo do estado do Ceará, desenvolvido pela Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc), cuja proposta visa integrar a Educação Profissional às diferentes modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, oferecendo formação complementar em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) com ênfase no protagonismo juvenil, como forma de incentivar e apoiar a participação dos jovens na sociedade, despertando habilidades e valores necessários para que se tornem cidadãos conscientes, e dispostos a assumir um papel pró-ativo ao longo das suas vidas e com isso, maiores chances de inserção no mundo do trabalho.” (CEARÁ, 2014c).

TONET, 2010; TONET; NASCIMENTO, 2009) em contraposição àqueles que propalam a tese do fim do trabalho (GORZ, 1987; OFFE, 1989; SCHAFF, 1993).

Esse é um debate que assume caráter emergencial, visto que é cada vez mais acentuada a subordinação do trabalho ao capital, ou seja, a exploração da mão de obra para sustentação do capitalismo (LUCENA, 2008). É preciso pensar e perquirir sobre a categoria trabalho em seu sentido ontológico e, conseqüentemente, provocar o desvelamento e desmistificação da ideologia propagada, que culmina na manutenção da ordem vigente e alienação do trabalhador, bem como pensar no papel dos docentes e seu trabalho de resistência ao modelo de educação imposto pelas políticas educacionais (SOUSA JUNIOR, 2009).

Para Marx (2004), trabalho é uma categoria central na sociabilidade humana. Desde os primórdios da humanidade o homem modifica, transforma, cria e recria em seu favor o meio natural, não como uma mera operação técnica sobre a natureza, mas a densa relação dos homens com ela onde, nesse processo, o homem também se recria. Trabalho para Marx é princípio educativo, categoria fundante do ser humano, a gênese de toda a vida histórico-social. A partir do trabalho, o homem se objetiva no mundo, pois “O trabalho não cria apenas o mundo das riquezas, o trabalho cria o próprio homem.” (MARX, 2004, p. 80), ou seja, o trabalho é o próprio processo de hominização.

Consoante com nossa linha de pesquisa Trabalho e Educação, no que se refere à escolha metodológica, optamos trilhar pelo materialismo histórico dialético. Em linhas gerais, é uma teoria e metodologia das Ciências Sociais de matriz marxista, que busca apreender a realidade em sua totalidade. “Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades.” (MASSON, 2012, p. 4).

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos). E se há totalidades mais determinantes que outras (já vimos, por exemplo, que, na produção das condições materiais da vida social, a produção determina o consumo), elas se distinguem pela legalidade que as rege: as tendências operantes numa totalidade lhe são peculiares e não podem ser trasladadas diretamente a outras totalidades. Se assim fosse, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade amorfa – e o seu estudo nos revela que se trata de uma totalidade estruturada e articulada. Cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as

tendências que operam especificamente em cada uma delas (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2007, p. 27).

Assim, o materialismo parte do princípio de que a realidade é um constructo complexo, heterogêneo, contraditório. Não é um dado pronto e acabado, portanto, ela não se apresenta de forma linear, mas é construída socialmente por diversos atores sociais em diversos tempos e lugares, estando em constante transformação. Dessa forma, não podemos apreendê-la de forma cabal. Sobre esse aspecto, Cabral Neto e Rodrigues (2007, p. 27) explica que:

A totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las.

Partimos, desde o início do projeto de mestrado, da compreensão de que nosso objeto de estudo é controverso. Ora se apresenta de forma progressista, ora utilitarista e instrumental. “Apreender” essas questões foi um exercício de atentar para as contradições da sociedade e das relações antagônicas entre trabalho e capital.

Em nossa pesquisa de campo, vimos pessoas discursando sobre autonomia, mas ao mesmo tempo “obrigando” outras a não falar em um determinado momento – “quem não quiser ficar aqui [em referência aos alunos], tem um monte lá fora, só esperando a vaga” (Diário de campo, em 27 de janeiro de 2015); ouvimos falar em ser proativo, mas os que tomam iniciativas tem que limitá-las à esfera dos interesses e dos ideários apregoados na escola; fala-se em cidadania, mas a cidadania que falam é a do mercado, é a cidadania tutelada e assistida (DEMO, 1995); e, por fim, é recorrente o discurso de formação humana, mas essa formação atrela-se ao discurso do protagonismo juvenil, em perfeita sintonia com o ideário capitalista. Essas contradições são notórias nas orientações da TESE que objetiva formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2010).

Marx defende sua proposição materialista do mundo criticando Friedrich Hegel, quando declara que “[...] ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu.” (ENGELS; MARX, 2007, p. 19). Este também afirma que não são as ideias que condicionam o ser, mas o contrário: são as condições materiais dos

indivíduos, seu modo de produzir que determina sua consciência, as representações sociais, as ideias.

De Ludwig Feuerbach veio a ideia do materialismo, cuja concepção é baseada nos filósofos gregos Epicuro e Demócrito. Tendo criticado a posição idealista, extraiu de Hegel a concepção dialética, isto é, a ideia de que tudo se desenvolve pela oposição de contrários. Deste modo, que estrutura social se tem hoje? Como o modo de produção repercute na elaboração de políticas educacionais? Como pensar a formação humana em meio a essa hodierna estrutura capitalista e massacrante?

Para a consecução dos objetivos da pesquisa utilizamos abordagem qualitativa. Assim, o olhar é construído através de aspectos não possíveis de serem tabulados em uma expressão ou conta numérica, pois lidamos com algumas situações que implicam a subjetividade dos atores sociais como pressuposto primordial, “[...] gente em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças.” (MINAYO, 1994, p. 22). Este tipo de pesquisa requer uma perspectiva compreensiva e contrapõe-se ao positivismo, que tem como pressuposto básico a ideia de que a sociedade, assim como a natureza, possui leis invariáveis que abrangem a vida humana em todas as suas esferas. O trabalho do pesquisador social seria basicamente o mesmo de um pesquisador da área de ciências naturais, ou seja, “[...] descobrir as leis invariáveis e independentes de seu funcionamento.” (MINAYO, 1994, p. 39), buscando um conhecimento dito objetivo e neutro.

Na busca pela compreensão do objeto de estudo em questão, utilizamos a pesquisa de campo com o uso de estudo de caso. Na pesquisa de campo, o pesquisador entra em contato direto com os sujeitos passando a analisar os fatos e fenômenos que ocorrem na realidade social a partir da coleta de dados por meio de observação sistemática, entrevistas e conversas informais. A respeito do estudo de caso, Ponte afirma que

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 2006, p. 2).

Para a realização da pesquisa de campo, escolhemos uma escola profissional adaptada<sup>8</sup> e localizada em Fortaleza. Com o intuito de preservar a fidedignidade dos dados e

---

<sup>8</sup> Essa denominação diferencia as escolas quanto à sua estrutura. Em 2008, quando teve início o projeto das EEPS não existia escolas tipo padrão MEC construídas. Dessa forma, algumas escolas regulares, especificamente 25, foram adaptadas para receber a proposta de educação profissional no Ceará. As escolas padrão MEC são bem estruturadas, tendo 12 salas de aula, laboratório de informática, Biologia, Química, refeitório, auditório, quadras, entre outros espaços.

por questões de ética na pesquisa, resolvemos não publicar o nome real da instituição de ensino onde realizamos nossa pesquisa de campo. Adotamos um nome fictício. A Escola foi denominada Alfa, símbolo que corresponde à letra A do alfabeto grego. Igualmente, trocaremos os nomes dos gestores, funcionários, alunos e pais entrevistados. Quando se tratar de alunos, faremos menção apenas à série e ao curso técnico que o discente faz ou fizeram. E quando nos referirmos aos docentes, informaremos apenas a disciplina ou o curso técnico que ministram.

A realização da pesquisa de campo nos exigiu alguns cuidados e nos trouxe grandes desafios na coleta dos dados, inclusive porque se trata da inserção em um lugar diferente, desconhecido, com suas próprias regras e cultura organizacional. Na inserção da pesquisa de campo notamos certo incômodo expresso numa das falas da coordenação: “porque você não foi pesquisar em outra escola? Por que tem que ser aqui? Na Rogaciano Leite (uma das principais avenidas de Fortaleza) tem uma escola profissional padrão MEC. Lá não seria melhor para você?” (Diário de campo, em 26 de janeiro de 2015). Explicamos que nosso critério foi a proximidade com nossa residência, por ser uma escola antiga e adaptada e por ser reconhecida como uma escola profissional de referência de acordo com a SEDUC.

Utilizamos entrevista semiestruturada como técnica de investigação, visto que a entrevista é uma relação social marcada pelo diálogo entre sujeitos (o que pesquisa e os que se propõem a colaborar na pesquisa) e que “[...] visa a colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto, evitando-se a prevalência comum nos questionários estruturados.” (MINAYO, 1994, p. 109). Por isso, entrevistamos a coordenadora geral da Educação Profissional do Ceará, a diretora da Escola Alfa, dois professores (um da disciplina de base nacional comum e outro dos cursos técnicos). Além das conversas formais, conversamos também informalmente com os diversos sujeitos que fazem a escola como os funcionários, alunos e pais.

Em todo trabalho de investigação do campo, procuramos alinhar nossas análises aos aportes teóricos trabalhados neste estudo. Relevante na pesquisa qualitativa também é a teoria, pois segundo Paulo Netto (2009, p. 8)

[...] é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Prossigamos: para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o

conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto<sup>1</sup>. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

A teoria possibilita-nos capturar nosso objeto e a construir um olhar sobre ele, mesmo sem ir a campo. Não são apenas teorizações, abstrações sem sentido e sem fundamento. Teoria e prática são processos imbricados. De acordo com Fernando Pessoa (1986, peguei na internet, mas não consegui identificar a página, pois foi uma frase solta), “[...] a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática da teoria.” As reflexões teóricas constituem também um requisito primordial para o que se vai trazer da observação em campo. Como afirma Evans-Pritchard (1978, p. 300): “O que se traz de um estado de campo depende muito do que se leva para ele.” Na mesma linha de pensamento, Minayo coloca que:

Não é o campo que traz o dado, na medida em que o dado não é “dado” é “construído”. É fruto de uma relação entre as partes teoricamente elaboradas e dirigidas ao campo e num processo inconcluso de perguntas suscitadas pelo quadro empírico às referências teóricas do investigador (MINAYO, 1994, p. 235).

Os achados em campo são sempre uma construção teórica a priori, nunca são encontrados. Vistos “a olho nu”, necessitam da lente macroscópica da teoria. Assim, a teoria amplia o campo de visão das questões empíricas, um ir e vir de mão dupla.

Para embasarmos teoricamente nossa pesquisa, utilizamos os seguintes referenciais: Marx (1996, 2004, 2012); Marx e Engels (1998, 2007, 2008); Mészáros (2003, 2005, 2007); Antunes (1995, 2000, 2009); Alves (1999, 2004, 2009, 2013); Frigotto (1995); Gentili (1994, 1995); Kuenzer (1991); Ciavatta e Ramos (2011), entre outros. Utilizamos também artigos científicos de temáticas afins com este trabalho. Também realizamos levantamento acerca da produção acadêmica sobre nossa temática, direcionando nossas buscas para as discussões sobre: capitalismo, educação profissional, educação, gestão escolar, luta de classes e empresariamento da educação.

A pesquisa também utilizou: a análise documental que regulamenta a educação profissional no Brasil, como a LDB de nº 9394/96; o Programa Brasil Profissionalizado; a lei 11.741/08, que institui o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Ademais, utilizamos base de dados extraídos do *site* oficial do governo do estado e da SEDUC e de jornais locais como O POVO e O Estado, que apontou-nos informações relevantes para a problematização do nosso objeto de estudo. Isso

porque temos em vista que os jornais não são totalmente imparciais e podem mostrar aquilo que lhe for mais conveniente (OLIVEIRA, 2012). A esse respeito, Gramsci diz que os jornais são aparelhos ideológicos a serviço do poder hegemônico, cuja função é transformar uma verdade de classe em verdade coletiva, pois

Tudo o que se publica é constantemente influenciado por uma ideia: servir a classe dominante, o que se traduz sem dúvida num fato: combater a classe trabalhadora. [...] Todos os dias, [...] os jornais burgueses apresentam os fatos, mesmo os mais simples, de modo a favorecer a classe burguesa e a política burguesa, com prejuízo da política e da classe operária. [...] E não falemos daqueles casos em que o jornal burguês ou cala, ou deturpa, ou falsifica para enganar, iludir e manter na ignorância o público trabalhador. (GRAMSCI, 1916, p. 1).

Os meios de comunicação de massa falam aquilo que lhe aprover ou calam quando lhe for mais conveniente. Compõem a parte superestrutural da sociedade, funcionando como suporte ideológico do bloco hegemônico (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 1988).

Foram analisados os documentos que norteiam internamente a gestão da escola, como: o Projeto Político Pedagógico (PPP); o Plano de Ação; o Regimento Escolar; dossiês dos professores diretores de turma; planos de negócios de gestores e professores; projetos de vida dos alunos.

O Plano de Ação foi reajustado no começo do ano, sendo “discutido” por todas as áreas de conhecimento nos planejamentos coletivos. Ficou notório que na elaboração do plano, as metas são fortemente influenciadas pelos resultados das avaliações do Sistema Permanente da Avaliação Básica do Ceará (SPAECE) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estas tomando assento como componentes centrais da discussão.

Buscamos compreender a política educacional em curso a partir de três facetas ou arenas políticas: a “política proposta”, ou seja, “a política oficial”, as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem (MAINARDES, 2006); a “política de fato”, isto é, os textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática; e, por último, a “política em uso”, que são os discursos e práticas das instituições onde são implementadas as políticas.

Nosso objeto constitui-se como uma política educacional recente e ainda em curso, o que impossibilita chegarmos a uma avaliação “conclusa”. Nossa proposição aqui é

apontar questões para o debate e tecer algumas análises, mas cientes da necessidade do prosseguimento com outros estudos que possam dar conta de questões deixadas em aberto.

A dissertação é apresentada em quatro capítulos. O primeiro diz respeito a esta respectiva Introdução. O segundo é intitulado “Reestruturação produtiva, capitalismo contemporâneo e educação profissional em tempos hodiernos”, onde apresentamos o modelo de produção capitalista toyotista e fazemos uma discussão sobre as transformações socioeconômicas pós-1970, do capitalismo em ajuste estrutural. Com o panorama da crise do capital, procuramos mostrar as estratégias de rearranjo produtivo do sistema para se recompor. Um dos mecanismos foi através da educação com a proposição da teoria do capital humano<sup>9</sup>. Igualmente e não imune a esse processo está o Ceará. Buscamos mostrar como se desenhou a política de educação profissional no Estado, *lócus* da pesquisa. Por fim, analisamos a política de educação profissional brasileira pós-1990, buscando mapear programas, projetos e legislações.

O terceiro capítulo é intitulado “As escolas estaduais de educação profissional e a tecnologia empresarial socioeducacional: a transposição da lógica empresarial para a escola pública”. Versa sobre o modelo de gestão utilizado nas escolas onde analisamos a proposta da TESE, pautada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)<sup>10</sup>. A TEO foi copiada para o contexto educacional das Escolas Profissionais como parâmetro de organização gerencial no que diz respeito a planejamento, execução e avaliação das atividades realizadas pelos diversos atores da comunidade escolar, incluindo os alunos. Entre as premissas do plano de ação da TESE estão: protagonismo juvenil; formação continuada; atitude empresarial; co-responsabilidade; replicabilidade. A partir da TESE outros elementos foram acrescentados como aqueles orientados pelo Relatório Jacques Delors (2001), os pilares de aprendizagem necessários à Educação para o século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer”, “aprender a viver junto, aprender a viver com os outros e o aprender a ser”. Estudamos o processo de qualidade total no contexto da educação profissional.

---

<sup>9</sup> Na visão de Becker *apud* Souza Filho (2010, p. 1), “[...] o capital humano refere-se às habilidades, à educação, à saúde e ao treinamento dos indivíduos. Trata-se de capital, porque essa educação ou habilidades são parte integral de nossa constituição, assim como uma máquina, uma planta ou as obras industriais”. “O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (FRIGOTTO, 1995, p. 41). Para uma melhor compreensão acerca da teoria do capital humano, ver Schultz (1971).

<sup>10</sup> É pertinente aqui explicitar que a Odebrecht é uma empresa brasileira de engenharia e construção civil que atua em diversos países, considerada referência no mundo administrativo e organizacional. Sua filosofia é “produzir mais e melhor, a serviço dos clientes” (ODEBRECHT, 2004).

O quarto capítulo é intitulado “A escola estadual de educação profissional no Ceará: o que revelam os estudos empíricos”. Nele discorremos sobre questões de ordem pedagógica, incluindo a proposição da integração curricular e aspectos administrativos, onde fazemos uma apresentação geral da escola demonstrando sua filosofia e os sujeitos que a compõem. Um dos tópicos do capítulo analisa os discursos da empregabilidade, meritocracia e empreendedorismo propagados como bandeiras da educação profissional. E por fim, fazemos uma discussão sobre práxis e emancipação: perspectivas para uma educação politécnica.

## 2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA EM TEMPOS HODIERNOS

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.  
É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário.  
E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria,  
o pensamento, que só à humanidade pertence. (Bertolt Brecht)

### 2.1 Transformações socioeconômicas pós-1970: capitalismo em ajuste estrutural

Saviani (2008, p. 17) alerta-nos para o fato de que é impossível “compreender radicalmente a sociedade e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital” e Mészáros (2008) reafirma a ideia anterior postulando que, se quisermos de fato uma educação emancipadora, precisamos realizar uma tarefa histórica: romper com a lógica do capital, pois “a educação não deve qualificar para o mercado, mas sim para a vida” (MÉSZAROS, 2005, p. 9).

Assim, neste capítulo fazemos uma discussão sucinta acerca do sistema capitalista e as transformações socioeconômicas pós-1970, do capitalismo em ajuste estrutural. Com o panorama da crise do capital, procuramos mostrar as estratégias de rearranjo produtivo do sistema para se recompor. Um dos mecanismos foi através da educação com a proposição da teoria do capital humano<sup>11</sup>. Igualmente, não imune a esse processo, está o Ceará. Buscamos mostrar como vem ocorrendo a reestruturação produtiva no Estado, *lócus* da pesquisa. Por fim, analisamos a política de educação profissional brasileira pós-1990, buscando mapear programas, projetos e legislações.

O capitalismo é um modo de produção<sup>12</sup> que tem como características centrais a propriedade privada dos meios de produção e a divisão de classes sociais. Neste sistema é nítido o fosso que separa a classe que detém o poder econômico e aquela destituída de posse material, que possui apenas sua força de trabalho. Outra característica fulcral é o lucro.

Segundo Mészáros (2011), o capitalismo é um sistema de controle, um complexo totalitário da vida das pessoas. É uma lógica que permeia toda a vida social, desde a educação, saúde, lazer, religião, negócios, comércio, arte. Inclusive, as relações sociais mais íntimas dos indivíduos não escapam à sua determinação. Assim,

<sup>11</sup> “O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (FRIGOTTO, 1995, p. 41). Para compreender melhor, ler Schultz (1971).

<sup>12</sup> Ver em o Capital de Karl Marx (1996).

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente - e, neste importante sentido, “totalitário” - rdo que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2011, p. 91).

A questão é que o sistema sociometabólico do capital é impositivo e desumanizado. Alves (2004, p. 2), chama esse processo de “sócio-metabolismo da barbárie”. O autor explicita que:

Ao dizermos sócio-metabolismo da barbárie, queremos indicar uma matriz analítico-crítica capaz de identificar o complexo societário ampliado de irracionalidades psicossociais as mais diversas, cuja principal saliência disruptiva são as múltiplas formas de precarização objetiva (e subjetiva) da força de trabalho e do trabalho vivo. (ALVES, 2004, p. 2).

E as irracionalidades são as mais diversas. A ciência tem avançado, estamos em um patamar bastante elevado da tecnologia, mas, ao invés de suprir as carências humanas, está posta a serviço do capital. Na contemporaneidade podemos citar a barbárie na qual vivemos, analisando o problema do desemprego estrutural, trabalho infantil e escravo, precarização do trabalho, devastação ambiental, da produção de alimentos industrializados com ingredientes cancerígenos, do uso de defensivos tóxicos na agricultura, levando a deletérios efeitos, tais como banalização da vida, fome, guerra por petróleo e território e tantas outras mazelas sociais. A ordem social na qual vivemos nega os requisitos mínimos para a sobrevivência da maioria da humanidade (MÉSZÁROS, 2005).

Nesse sistema capitalista, importa o valor de troca<sup>13</sup>. O valor de uso situa-se em último plano na lógica do sistema metabólico do capital. As reais necessidades das pessoas são desconsideradas em nome do dinheiro. Quantos centros de pesquisa e grandes laboratórios tem a fórmula que pode curar doenças, mas comercializam por um valor tão alto que as camadas populares não podem ter acesso e, por isso, morrem. No quesito saúde, vemos o

---

<sup>13</sup> Aqui é importante frisar a teoria do valor descrita por Marx (1996), em O Capital. Para o filósofo alemão, a base da sociedade é o trabalho. Em linhas gerais, o processo de trabalho implica na relação do homem com a transformação da natureza, com o intuito de satisfazer suas necessidades, o valor de uso. No entanto, as mercadorias têm outra propriedade: a comercialização, isto é, o valor de troca, que também é mensurado pela força de trabalho empregado para a produção da mercadoria. Este é o combustível que alimenta a engrenagem capitalista. Marx tinha como preocupação analisar em que medida o trabalho estava a serviço das metas capitalistas e não para a realização das necessidades humanas.

abandono/caos do sistema público sucateado e vendido ao sistema econômico desde a formação dos profissionais ao acesso, ou melhor, inacessibilidade de atendimento médico. Adota-se uma política de remediação e não de prevenção para favorecer as corporações farmacêuticas e aos monopólios dos planos de saúde. A ideia é: vive quem tem dinheiro para pagar. Sobre esse aspecto, Mészáros pontua que:

O capital pôde emergir e triunfar sobre seus antecessores históricos como um sistema de controle sociometabólico pelo abandono de todas as considerações da necessidade humana vinculada às limitações dos valores de uso não-quantificáveis, sobrepondo-lhes – como pré-requisito absoluto de sua legitimação para se tornarem alvos aceitáveis de produção - os imperativos fetichistas do valor de troca quantificável e sempre expansivo. Eis como a forma historicamente específica do sistema de capital: sua variedade burguesa capitalista passou a existir. Teve de adotar o modo esmagadoramente econômico de extrair trabalho excedente como mais-valia [...] (MÉSZÁROS, 2007, p. 56).

O sistema do capital sobrevive à custa de “extração excedente de trabalho dos produtores”. É a mais-valia<sup>14</sup>, a base que dá sustentabilidade à estrutura do capital. Embasado no método materialista histórico e dialético, Marx, analisou detidamente as formas de apropriação e espoliação do trabalho pelo empresário capitalista.

Mas em que consiste esse sistema de capital tão onipotente e onibrangente? “Na perspectiva dialética, é, antes de tudo, uma relação social voltada para a valorização do valor. É, portanto, antes de mais nada, uma forma sócio-histórica.” (ALVES, 1999, p. 24). E essa valorização do valor é o fetiche da mercadoria. Alves descreve bem essa questão, dizendo que

Na verdade, mercadoria e dinheiro são apenas formas de valor, formas fetichistas do “sujeito” capital, que tendem a apresentar as relações dos homens entre si como relações entre *coisas*. Um dos segredos do capital em processo, desvelado por Marx, é que ele - o capital - é produto do trabalho e dos homens. Mas, apesar disso, uma vez criado, o capital, cujo ponto de partida é a circulação de mercadorias, torna-se uma forma objetiva e autônoma, regido por leis próprias, que tende a coagir e dominar homens e mulheres. (ALVES, 1999, p. 27).

É dessa forma que se constitui o fetichismo<sup>15</sup> da mercadoria. Descrito por Marx (1996), em “O Capital”, é o fenômeno psicossocial no qual as mercadorias parecem ter uma vontade própria e independente de seus produtores. Quer dizer, a mercadoria é o simulacro, é a ilusão, vendável pela necessidade criada nos indivíduos de adquirir certos produtos. Nesse sentido, relaciona-se com o valor de troca, sendo o próprio trabalho realizado na produção da

<sup>14</sup> Corresponde ao valor não pago pelo capitalista ao trabalho realizado pelo trabalhador. Marx (1996) distingue mais valia absoluta e relativa. Ver o Livro II - O Capital.

<sup>15</sup> Fetiche é uma palavra francesa que quer dizer *fétiche*, do português feitiço, de origem latina *factício*, ou seja, fictício. Algo fictício é aquilo que não corresponde à realidade. É algo aparente, falso, simulado.

mercadoria, que não é visto pelo produtor. Este se aliena, não se reconhece naquele produto feito por ele.

O mercado tem se apropriado muito bem desse fenômeno – o fetiche. São inúmeras as agências de publicidade e marqueteiros de plantão aptos a criar a ilusão das marcas, dos bens e serviços. Continuamente a indústria cria novos produtos para satisfazer os gostos de clientes e as estratégias são bastante diversificadas, desde personalizar os produtos, a criar produtos exclusivos e atendimento especializado.

Um mecanismo para a contínua produção é a obsolescência programada, isto é, os produtos são feitos com um prazo de validade já determinado. Deste modo, rapidamente se tornam obsoletos e a engrenagem da produção continua a fabricar, vender e lucrar. Todavia, esse sistema capitalista é bastante falho e em seu seio existem muitas contradições. Mészáros anuncia que a falha é estrutural e, por isso, não pode haver reforma do sistema, quer dizer, é irrecuperável. O autor avalia que

O sistema do capital é antagônico até o mais fundo de seu âmago, por conta da subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital, que usurpa totalmente – e deve sempre usurpar- o poder de decisão. Esse antagonismo estrutural predomina em todos os lugares, desde os menores “microcosmos” constitutivos até o “macrocosmo” que abarca as mais abrangentes estruturas e relações reprodutivas. E, precisamente porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é – deve sempre permanecer – irreformável e incontrolável (MÉSZÁROS, 2007, p. 58).

A grande questão, para Mészáros, é que o trabalho fica refém do modo de produção capitalista, não havendo liberdade alguma para o trabalhador. Este deve seguir as normatizações do mercado produtor e adequar-se conforme os ditames da ordem imposta. Tal como Marx<sup>16</sup>, Mészáros entende que a posição hierárquica dos indivíduos na escala de controle do capital determina suas oportunidades, seu modo de viver. Por isso, ele julga esse sistema como uma “jaula de ferro”, que aprisiona os indivíduos de acordo com o lugar que ocupam na sociedade.

No trabalho intitulado “O desafio e o fardo do tempo histórico”, Mészáros (2007) discorre sobre a incontrolabilidade e a destrutividade do capital globalizante, afirmando que vivemos uma crise estrutural do sistema do capital. Segundo o filósofo:

---

<sup>16</sup> Na teoria marxiana há a distinção entre infraestrutura e superestrutura. A primeira corresponde a base material da sociedade, corresponde aos meios de produção e as formas como os indivíduos produzem, criam, transformam a natureza, ou seja, a força de produção. A superestrutura compreende a religião, a política e o aspecto jurídico, que formam as ideias, as representações e os conceitos existentes em uma dada sociedade. Marx, afirma que a base material, a infraestrutura determina a superestrutura. Ver Contribuição à Crítica da Economia Política (MARX; ENGELS, 2008).

Vivemos em uma época da crise histórica sem precedentes, cuja severidade pode ser dimensionada pelo fato de que não estamos enfrentando uma crise cíclica mais ou menos ampla do capitalismo, tal como experimentada no passado, mas a crise estrutural cada vez mais profunda do próprio sistema do capital. Como tal, essa crise afeta - pela primeira vez na história e, a fim de que a humanidade sobreviva, demanda mudanças fundamentais no modo de controle do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2007, p. 55).

A crise a qual o autor menciona não se trata de uma crise cíclica, como a “Grande Depressão” ocorrida em 1929, mas uma “crise estrutural” do capital, uma depressão contínua marcada por crescimento não sustentável, recessão, desaceleração e desemprego estrutural ocasionado por novas formas de organização do trabalho e da produção, como a robótica e a informática<sup>17</sup>. Mézáros (2007) chama esse fenômeno de *continuum depressivo*. O autor salienta que é urgente a mudança nas bases estruturais da sociedade. Nesse ínterim, para compreender o contexto da crise, é relevante que enumeremos os elementos que a compõe e os fatores geradores.

Nos últimos anos do século XX, especificamente em meados da década de 1970, o mundo atravessou uma crise profunda do sistema de produção capitalista, repercutindo não somente nos processos de produção como também nas relações de trabalho. O modelo, ora vigente, o fordismo<sup>18</sup> e taylorismo<sup>19</sup>, entram em decadência. Após um período áureo para o capitalismo, de acumulação de capitais, produção elevada e o keynesianismo em alta, o capital passou a dar sinais de um quadro crítico, como a (i) queda da taxa de lucro, (ii) a hipertrofia da esfera financeira, (iii) a maior concentração de capitais, (iv) a crise do *Welfare State* e do Estado de bem-estar social e (v) o incremento das privatizações (ANTUNES, 1995).

A crise estrutural do capital gerou nas décadas posteriores, principalmente nos anos 1980 e 1990, transformações de grande complexidade, pois nesse período ocorreram

---

<sup>17</sup> Ver *Infoproletários - Degradação Real do Trabalho Virtual* (2009), dos sociólogos brasileiros Ricardo Antunes e Ruy Braga. Nessa obra, os autores descrevem muito bem esse novo cenário da era tecnológica mostrando, que o espaço informacional e tecnológico (ao contrário do que é propagado pelos entusiastas) também é lugar de alienação e precarização do trabalho de milhões de pessoas.

<sup>18</sup> Trata-se do modelo de produção em massa criado pelo empresário americano Henri Ford. Foi criado em 1914 e visava aumentar a produção de carros. Cada funcionário da fábrica fazia apenas uma função e não saía do lugar. Dessa forma, diminuía-se o tempo gasto e garantia o sucesso nas vendas dos automóveis. “Como consequência, Ford conquista o mercado norte-americano e depois o mundo. Seus lucros saltam de 2 para 250 milhões de dólares no período de 1907-1919” (GOUNET *apud* SANTOS, 2009). Esse período ficou conhecido como a “Idade de Ouro” ou “Era Dourada”.

<sup>19</sup> O taylorismo surge com o americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Suas ideias são consideradas base para o pensamento administrativo e tomadas como abordagem clássica da administração. Taylor desenvolveu a Escola da Administração Científica que tinha como objetivo aumentar a eficiência da indústria por meio da racionalização do trabalho dos operários. A proposta é a “otimização da mão-de-obra”.

mudanças significativas nos planos econômicos, ideológico, político e social, repercutindo diretamente na classe que vive do trabalho<sup>20</sup>.

Entre as diversas consequências, citamos a reestruturação do capital. Mesmo que a crise do capital apresentasse determinações mais profundas, “[...] a resposta a essa crise procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista.” (ANTUNES, 1995, p. 38). O capital em crise e com a necessidade de retomar sua taxa de lucro adotou saídas estratégicas, como a reestruturação produtiva, a adoção do modelo neoliberal e a globalização. Quer dizer, a proposta fenomênica pautava-se na reorganização do ciclo produtivo, mudando o ciclo de acumulação e não o modo de produção capitalista, que, por sinal, manteve sua marca registrada: a geração de mais-valia e, obviamente, do lucro.

No escopo das medidas adotadas pelo capital para sair de sua estagnação econômica, a reestruturação produtiva se constitui como uma das mais importantes para superar a crise que travou o crescimento dos países industrializados. Nestas condições adversas, com a degradação desses modelos de produção, o sistema capitalista elaborou estratégias para restabelecer amplamente seu padrão de acumulação. Assim, foi promovida uma “[...] ofensiva do capital na tentativa de obter uma rearticulação, tendo em vista a acumulação por meio de estratégias de rearranjo tanto do setor produtivo quanto da organização do trabalho.” (LUCENA, 2008, p. 146).

O contexto de mundialização do capital e de expansão do capital especulativo, mormente nos anos de 1980 e 1990, desembocou em um leque de transformações, alterando a configuração do modelo de produção e afetando de diversos modos a estrutura social, principalmente na forma de organização da classe dos trabalhadores assalariados. Segundo Antunes (1995), os sindicatos distanciaram-se do ideal propugnado nas décadas anteriores à crise, de forma acrítica, adotando a perspectiva de mero negociador de conflitos entre patronal e trabalhadores. Igualmente, abandonaram seus ideais de emancipação do ser humano e do trabalho estando a serviço dos ditames do capital. Hobsbawn sinaliza que “[...] a crise afetou várias partes do mundo de maneiras e graus diferentes, mas afetou todas elas, fossem quais fossem suas configurações sociais, políticas e econômicas.” (HOBSBAWN, 1990 *apud* CARVALHO, 2009).

---

<sup>20</sup> Expressão cunhada pelo sociólogo brasileiro Ricardo Antunes que designa a classe que vende sua força de trabalho em troca de um salário; classe trabalhadora na acepção de Karl Marx.

Chesnais (1996) ao analisar o contexto de mundialização do capital e a valorização da “liquidez do capital”, avalia que cada vez mais vai diminuindo o capital industrial e as consequências recaem para a classe trabalhadora. O autor francês coloca que

Para a classe operária e as massas trabalhadoras, o que o capital tende a restaurar é o regime do "tácão de ferro", como o chamava Jack London. A ascensão do capital financeiro foi seguida pelo ressurgimento de formas agressivas e brutais de procurar aumentar a produtividade do capital em nível microeconômico, a começar pela produtividade do trabalho. (CHESNAIS, 1996, p. 15).

Mas a questão propagada é que as mutações implementadas pelo sistema capitalista colaboraram para a democratização das relações de trabalho no âmbito da empresa. Ledo engano, como mostra Chesnais na citação anterior, já que para realizar a flexibilização da produção, faz-se mister a flexibilização dos direitos trabalhistas. A força de trabalho, que é mínima, fica à disposição do mercado consumidor, ampliando-a através de horas extras, sem falar na contratação temporária ou subcontratação (ANTUNES, 1995). Na verdade, este é “[...] o artifício de que se utiliza a burguesia para manter sua hegemonia.” (MENEZES, 2003, p. 35). A precarização do trabalho é uma marca do modo de produção capitalista. Na atual estrutura marcada pelo modo de produção capitalista há a subsunção real do trabalho ao capital. Historicamente, as saídas do capital em tempo de crise é a utilização massificada do trabalho, ou seja, espoliar o trabalhador e explorá-lo. É reservado à classe trabalhadora o “regime do tacão de ferro” (LONDON, 2003).

Segundo o Relatório “Reparando o tecido econômico e social” emitido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2013), o prognóstico para o ano de 2015 é que o mundo terá 208 milhões de desempregados. Na América Latina e Caribe, o número estimado é de 14,8 milhões de pessoas sem trabalho. Além do desemprego, devem-se considerar as condições em que se dão o trabalho: são estafantes e desumanas. Não são poucos os trabalhadores que enfrentam uma jornada de trabalho com mais de 40 horas. Muitos labutam de 45 a 50 horas semanais, sem falar que este tipo de trabalho não apresenta nenhuma proteção e garantias sociais.

Recentemente, no Brasil, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 4330/04, que regulamenta a terceirização de trabalhadores, beneficiando empresas privadas e empresas públicas de economia mista, suas subsidiárias e controladas na União, nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. O projeto tem sido duramente criticamente pelos trabalhadores brasileiros, gerando mobilizações em todo o País.

O cenário capitalista é tão cruel e selvagem, que o nível de desigualdade social no mundo só tem apresentado crescimento. “Metade da riqueza do mundo está nas mãos de apenas 1% da população mundial”, de acordo com a Oxfam<sup>21</sup> (2014). A confederação revela que esse processo só tem tomado ainda mais proporção com a crise econômica de 2008, atingindo principalmente os setores da classe média.

Além da precarização do mundo do trabalho, existe a degradação ambiental. É a própria “barbárie”, de acordo com Mészáros, uma lógica cruel, que desmata o verde, polui águas, mata animais, polui o ar. Tudo em nome do capital e para gerar riquezas. “Os perigos agora se estendem por todo o planeta; conseqüentemente, a urgência de soluções para eles, antes que seja tarde demais, é especialmente severa” (MÉSZÁROS, 2002, p. 90). No Brasil, a devastação da floresta amazônica é sem limites e cresce a cada ano segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

Antunes (2000) demonstra que a reestruturação produtiva compõe uma das mais importantes peças no conjunto de ações empreendidas pelo capital para superar sua crise, articulando-se a outras frentes de ordem política e econômica como o neoliberalismo.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso; se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a adotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão. (ANTUNES, 2000, p. 31).

A reestruturação empreendida pelo capitalismo alcançou “todos” os patamares da esfera societal e seu projeto era alcançar a dominação global e reaver a hegemonia, desarticulando toda e qualquer forma de contrapoder. Antunes (1995) ressalta que as conseqüências geradas pela crise foram tão significativas, que afetaram a classe-que-vive-do-trabalho de modo crucial, não somente no plano material, mas, sobretudo, em sua subjetividade<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Oxfam es una confederación internacional de 17 organizaciones que trabajan conjuntamente en 92 países como parte de un movimiento global por el cambio con el objetivo de construir un futuro libre de la injusticia de la pobreza (OXFAM, 2014).

<sup>22</sup> Alves (2009, p. 189), ao estudar a reestruturação produtiva e o modo como se forma o metabolismo social da precarização do trabalho no Brasil menciona “[...] a importância de apreendermos a precarização do trabalho enquanto ‘experiência vivida’ e ‘experiência percebida’ de individualidades da classe do proletariado.” Destaca que estas “experiências” fazem parte do processo de formação de identidades de classe e também de gênero, geracional e de etnias. Navarro e Padilha (2007, p. 2) também destacam a centralidade do trabalho no âmbito da subjetividade: “a atividade laboral ainda parece ser uma fonte de saúde psíquica”. Existem diversos trabalhos científicos na área da Psicologia que abordam essa relação trabalho-subjetividade, entre eles,

Rocha (2009, p. 25) apresenta as consequências perversas provocadas pela crise, destacando “O desemprego estrutural que avança, inclusive, nos países capitalistas centrais e obriga os trabalhadores a se submeterem à contratação, terceirização e ao rebaixamento dos salários e a perdas de conquistas sociais.” Além disso, os direitos trabalhistas foram flexibilizados. Ainda, segundo a autora, sob a batuta neoliberal, “O Estado adota uma intervenção autoritária e violenta no plano material quanto no ideológico, no sentido de retirar os direitos da classe trabalhadora e fortalecer a hegemonia burguesa.” (ROCHA, 2009, p. 28).

A doutrina inspirada pela reação burguesa para regularizar a crise é a neoliberal. A nova ordem é que o Estado não deve intervir na economia. Deve haver plena liberdade de comércio para que haja crescimento econômico e desenvolvimento social (ANTUNES, 1995; HARVEY, 2012; MÉSZÁROS, 2005; TEIXEIRA, 1996).

As ideias neoliberais tiveram início logo após a II Guerra Mundial, tendo como referência teórica principal o livro “O caminho da Servidão”, do austríaco Friedrich Hayek (2010), publicado em 1944. Nas décadas de 1960 e 1970, a proposta neoliberalizante ficou engavetada. Somente na década de 1970, encontrou solos férteis e propícios para a execução do ideário neoliberal. Analisando as proposições de Hayek, Anderson salienta que

O controle da demanda keynesiana e do bem estar social-democrata eram o selo da época, assegurando maiores níveis de intervenção estatal e redistribuição fiscal que aqueles jamais vistos no mundo capitalista. Blasfemando contra esta ortodoxia governante, uma minoria de pensadores radicais denunciou todo tipo de dirigismo como fatal no longo prazo para o dinamismo econômico e para a liberdade política. Friedrich Von Hayek foi o líder intelectual e o principal organizador deste dissenso neoliberal, reunindo espíritos companheiros de todo o mundo em uma rede de influencia semiclandestina, a Sociedade de Mont Pelerin. Por um quarto de século, esse agrupamento permaneceu à margem de uma opinião respeitável e seus pontos de vista desatendidos ou ridicularizados. (ANDERSON, 2007, p. 410).

A Sociedade de *Mont Pèlerin* foi uma associação internacional, fundada em 1947 numa localidade com o mesmo nome, perto da cidade suíça de Montreux. O grupo era composto por diversos intelectuais, economistas e políticos de muitos países, entre eles: Milton Friedman; Karl Popper; Lionel Robbins; Ludwig Von Mises; Walter Eupken; Walter Lipman; Michael Polanyi; Salvador de Madariaga, entre outros.

O grupo era bastante organizado, se reunia a cada dois anos e seu objetivo central era disseminação da proposição liberal, onde “Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.” (ANDERSON, 2007, p. 410).

---

destacamos Aquino e Martins. (2007), Silva (2008), Coutinho, Diogo e Joaquim (2008), Mansano (2009) e Tittoni, Andreazza e Spohr (2008).

Com o fim da Guerra Fria, com a derrocada do comunismo soviético e a crise de 1970, as proposições neoliberais vieram à tona, seguindo à risca a ofensiva com a adoção das seguintes medidas: baixa intervenção por parte do governo no mercado de trabalho; privatização das empresas estatais; a abertura da economia para a entrada de multinacionais; globalização e a circulação livre de capitais internacionais. Conforme se pode perceber, estas ações não alcançam as camadas mais pobres da sociedade: beneficiam, exclusivamente, os países desenvolvidos e as multinacionais. Segundo Coggiola (1996, p. 196) “[...] essas políticas exprimem uma necessidade orgânica do capitalismo em período de crise.”

Em linhas gerais, “[...] a neoliberalização foi desde o começo um projeto voltado para restaurar o poder de classe” (HARVEY, 2012, p. 26). De fato, para Harvey, em alguns países – como a Rússia, a China e o México – tem aumentado consideravelmente as concentrações de riqueza e provocado de forma acentuada a desigualdade social e os bolsões de pobreza. Contribui, assim, para fortalecer seu ideário inspirado na restauração ou reconstrução das elites econômicas.

Contrário ao Estado intervencionista ou de bem estar social<sup>23</sup>, o plano neoliberal bebia na fonte clássica do pensamento de Adam Smith, da “mão invisível do Estado”, qual seja, o mercado tem suas próprias leis, sendo desnecessária a regulação do Estado na economia. Harvey analisa que “a neoliberalização significou a “financiarização” de tudo”, com a devida proteção e aparato do Estado (HARVEY, 2012; MENEZES, 2003; MÉSZÁROS, 2003), cumprindo a máxima dos revolucionários alemães Marx e Engels (1998, p. 12), a de que “[...] o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia.”

Corroborando com a ideia, o italiano Antônio Gramsci, para quem o Estado “[...] corresponde à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico.” (GRAMSCI, 1978, p. 11). Mézáros (2003) esclarece que há uma intencionalidade aberta do Estado em salvaguardar os interesses do capital. Há uma contiguidade nessa relação.

Nesse contexto, é preciso mencionar um problema adicional: a “hibridização” em evidência até nos países capitalistas mais avançados. Sua principal dimensão é o sempre crescente envolvimento direto e indireto do Estado em salvaguardar a

<sup>23</sup>Também conhecido por *Welfare State*, o Estado-providência ou Estado social é um tipo de organização política e econômica onde o Estado regula a economia. O Estado é o agente que regula toda a vida social. Essa teoria também ficou conhecida como Keynesianismo a partir da publicação do livro "Teoria Geral do Emprego, Juros e Moeda", do economista inglês John Maynard Keynes (1982). O inglês questionava a ideia do livre mercado e entendia que o Estado tinha o dever de conceder benefícios sociais para que a população tivesse um padrão mínimo de vida.

continuidade do modo de reprodução do metabolismo social do capital. Apesar de todos os protestos em contrário, combinados com fantasias neoliberais relativas ao “recoo das fronteiras do Estado”, o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado. (MÉSZÁROS, 2003, p. 93).

Analisando o surgimento do Estado moderno, podemos asseverar que sua finalidade preponderante é resguardar os interesses do capital, da classe burguesa em ascensão. Para Mézáros (2011, p. 101):

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas, desde os Estados de formação liberal-democrática até os Estados capitalistas de extremo autoritarismo (como a Alemanha de Hitler ou o Chile miltonfriedmannizado de Pinochet), desde os regimes pós-coloniais até os Estados pós-capitalistas de tipo soviético.

Portanto, o Estado surge para assegurar os interesses do sistema capitalista. Caminham lado a lado, economia e política. Segundo Mézáros a crise do capital no final do século XX repercute também na crise do Estado moderno (MÉSZÁROS, 2007). “A democracia suposta pelo neoliberalismo é, portanto, a que mantém e afirma as condições do livre mercado” (IANNI, 2001, p. 141), do mercado global, internacionalizado, transnacionalizado, mundializado. Na verdade, a história do capitalismo pode ser vista como a história da mundialização, da globalização da economia (IANNI, 1992, p. 55).

Chesnais (1996) menciona que o termo global passou a ser usual no discurso de agentes econômicos a partir da década de 1980, nos grandes centros de ensino de administração de empresas, as famosas “*business management schools de Harvard, Columbia, Stanford*”.

Em matéria de administração de empresas, o termo era utilizado tendo como destinatários os grandes grupos, para passar a seguinte mensagem: em todo lugar onde se possa gerar lucros, os obstáculos à expansão das atividades de vocês foram levantados: graças à liberalização e à desregulamentação; a telemática e os satélite de comunicações colocam em suas mãos formidáveis instrumentos de comunicação e controle; reorganizem-se e reformulem, em consequência, suas estratégias internacionais (CHESNAIS, 1996, p. 23).

O próprio Marx e Engels (1998) já preconizava essa tendência na conhecida passagem do Manifesto do Partido Comunista:

Tudo o que é sólido e estável se desmancha no ar [...] Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita

estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte (ENGELS; MARX, 1998, p. 43).

No Brasil, a globalização passou a ser mitologizada nos discursos políticos e econômicos a partir da década de 1990, após a abertura da economia e do programa de estabilização monetária iniciado em 1994. O intuito era camuflar, obliterar, postergar ou direcionar as problemáticas para outro sentido, desresponsabilizar os agentes do governo, culpabilizando a globalização (BATISTA JÚNIOR, 1998). Para o autor:

Do ponto de vista de certo tipo de governo, a ideologia da “globalização” pode ser de grande utilidade. É uma linha de argumentação que desfruta da eterna popularidade das explicações que economizam esforço de reflexão. Serve, muitas vezes, de cortina de fumaça. “Globalização” vira uma espécie de desculpa para tudo, uma explicação fácil para o que acontece de negativo no país. Governos fracos e omissos servem-se dessa retórica para isentar-se de responsabilidade, transferindo-a para um fenômeno impessoal e vago, fora do controle nacional. A ampla divulgação de avaliações superficiais das tendências internacionais acaba contribuindo para obstruir o debate sobre a política econômica e social e para dificultar a identificação dos erros das autoridades governamentais. (BATISTA JÚNIOR, 1998, p. 127).

Para Chesnais (2006), o termo globalização e a estratégia de ideologização foram construídos para mascarar a real intenção em polarizar os países como sendo de primeiro mundo, classificados como países desenvolvidos, e países em desenvolvimento. Segundo o professor francês:

No enfoque das "business schools", o termo "global" se refere à capacidade da grande empresa de elaborar, para ela mesma, uma estratégia seletiva em nível mundial, a partir de seus próprios interesses. Esta estratégia é global para ela, mas é integradora ou excludente para os demais atores, quer sejam países, outras empresas ou trabalhadores. A extensão indiscriminada e ideológica do termo, tem como resultado ocultar o fato de que uma das características essenciais da mundialização é justamente integrar, como componente central, um duplo movimento de polarização, pondo fim a uma tendência secular, que ia no sentido da integração e da convergência. [...] há uma polarização intencional, aprofundando brutalmente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia. (CHESNAIS, 1996, p. 37).

Sem querer apresentar uma visão unilateral das questões sociopolíticas, que envolvem o fenômeno da globalização, podemos dizer que atende primordialmente aos interesses das empresas ou países, que controlam e monopolizam o capital financeiro, a exemplo dos Estados Unidos, que dominam política e economicamente os países do chamado Terceiro Mundo e/ou em desenvolvimento. Assim, são nefastos os efeitos provocados pela política neoliberal, globalizante e hegemônica: concentração de bolsões de pobreza; miséria; guerras que matam vidas e sonhos e destroem nações.

Ainda sobre a questão da mundialização do capital, historicamente, esse fenômeno diz respeito a dois movimentos diferentes, mas interligados entre si. O primeiro momento trata do processo de acumulação do capital pela grande concentração de dinheiro, a exemplo da era fordista. E o segundo período se relaciona às políticas neoliberais, que tiveram início na década de 1980, a partir da crise econômica que assolava a Europa e o mundo (CHESNAIS, 1996). Os governos de Margareth Thatcher e Ronald Reagan foram marcos dessa nova política econômica: ambos dominaram a geopolítica dos anos 1980, governando de forma muito conservadora.

A grande missão dos representantes de governo nos idos de 1990 foi a reforma do Estado. A discussão central, em estreita sintonia com o modelo neoliberal, girou em torno do Estado, que era ineficiente e incapaz de atender as demandas exigidas na nova ordem mundial da divisão internacional do trabalho. Tal discurso trouxe à tona a ideologia de que o que é público é atrasado, inepto, ineficaz, aberto à corrupção, e que o privado é a esfera da qualidade e da eficiência. Nesse sentido, a palavra de ordem dos organismos multilaterais era reformar o Estado, torná-lo uma máquina eficiente. O Banco Mundial orientava o seguinte:

O próximo século XXI traz uma grande promessa de mudança e motivos para ter esperança. Num mundo de vertiginosas transformações nos mercados, nas sociedades civis e nas forças globais, o Estado está sendo pressionado a se tornar mais eficiente, mas ainda não está se adaptando com suficiente velocidade para acompanhar esse ritmo. Não é de surpreender que não exista um modelo único e as reformas muitas vezes serão lentas porque envolvem uma reelaboração fundamental dos papéis das instituições e das interações entre os cidadãos e o governo. Mas as questões suscitadas neste Relatório já passaram a fazer parte integrante da reformulação do Estado em várias partes do mundo e estão na agenda das organizações internacionais que lhes prestam assistência. Os povos sujeitos a um Estado ineficiente sofreram por muito tempo as consequências. (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 6).

Em face ao exposto, para alcançar a tão divulgada eficiência, entre outras medidas, a estratégia utilizada foi a privatização. Segundo o relatório do BM,

Nos países onde foi gerida cuidadosamente, a privatização já está dando resultados positivos, como, por exemplo, no Chile e na República Tcheca. A sua importância na estratégia de promoção dos mercados pode variar, mas, para muitos países em desenvolvimento que querem reduzir o tamanho de um Estado que cresceu demais, a privatização deve ter prioridade. Um processo de privatização administrado com cuidado gera benefícios econômicos e fiscais muito positivos. (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 6).

A discussão acerca da reforma do Estado ganhou maior expressividade no Brasil a partir da década de 1980, quando ressoou as ideias liberais propostas na reforma do Estado na

Inglaterra e nos Estados Unidos da América do Norte. Coadunou com as ideias neoliberais o fim do período militar (1964-1985). Alguns fatores combinaram-se: a crise do governo militar, a crise do modelo desenvolvimentista e a ânsia por democracia. No mais, as conturbações da administração pública no Brasil (o descontrole financeiro, a falta de responsabilização dos governantes) ficaram mais evidentes. Era preciso um “*aggiornamento* da gestão pública” (ABRUCIO, 2007).

No Brasil, a reforma do Estado começou de fato na década de 1990. Para tanto, a Lei nº 9.649 de 27/05/1998, no artigo 17, transforma a Secretaria da Administração Federal em Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse sentido, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), foi o documento que estabeleceu as diretrizes para a reforma. O PDRAE salienta que é preciso “[...] dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada [...]” (BRASIL, 1995, p. 7).

O Plano de Reforma do Estado brasileiro parte da premissa de que é necessário implementar a administração gerencial na máquina pública, com vistas à superação do modelo burocrático. A reforma administrativa é assentada no tripé privatização, terceirização e publicização. O Estado deixa de ser o executor direto das políticas sociais e passa a ser o agente normativo e regulador (COGGIOLA, 1996; FIANI, 1998; MAJONE, 2014), pois “[...] a gestão, cada vez mais, tende a ser identificada mais com a regulação de terceiros, que proporcionam os bens e serviços, do que com a responsabilidade e a responsabilização pela prestação de serviços.” (MAJONE, 2014, p. 13). No projeto de Reforma do Estado são mencionadas as atividades exclusivas e atividades não exclusivas do Estado. As exclusivas ou monopolistas são aquelas que só podem ser executadas *stricto sensu* pelo Estado. Segundo Bresser

A primeira e principal delas é a de garantir a estabilidade da moeda. Para isto a criação dos bancos centrais neste século foi fundamental. A garantia da estabilidade do sistema financeiro, também executada pelos bancos centrais, é outra atividade exclusiva de Estado estratégica. Os investimentos na infra-estrutura e nos serviços públicos não são, a rigor, uma atividade exclusiva de Estado, na medida em que podem ser objeto de concessão. Não há dúvida, porém, de que a responsabilidade desse setor é do Estado, e de que muitas vezes ele é obrigado a investir diretamente. (PEREIRA, 1997, p. 23).

Nessa perspectiva é primordial para o Estado a estabilização do sistema financeiro. Em segundo plano, vem os serviços públicos, incumbidos a outros. As atividades não exclusivas podem ser executadas pela esfera privada, com o respaldo ideológico de que

são mais eficientes, devendo, portanto, ser delegada a quem tem competência. No Brasil estas empresas vêm obtendo lucros exorbitantes com o dinheiro público, não oferecendo serviços de qualidade como propalam, flexibilizando e descumprindo as leis trabalhistas.

Nesse ínterim, percebemos um grande desmonte das políticas sociais, não somente do ponto de vista teórico, mas de efetiva materialização da ideologia posta no plano de Reforma do Estado. Bresser ressalta que “[...] o objetivo não é enfraquecer o Estado, mas fortalecê-lo.” (PEREIRA, 1997, p. 8). Lê-se: fortalecer o setor privado, o mercado, o setor financeiro. No plano das políticas públicas, muitos direitos sociais ficam a encargo do terceiro setor e a sociedade civil, para evitar o caos social, toma medidas focalizadas e paliativas, que apenas encobrem as questões sociais. As políticas públicas passam do plano do direito à filantropia, caridade, doação e benemerência, contrapondo-se à perspectiva do Estado de direito (DAGNINO, 2004; ESCORCIM, 2008; MESTRINER, 2001).

É nesse contexto que a educação e a saúde passam a ser consideradas mercadorias como qualquer produto nas prateleiras comerciais. Vale destacar a política privatizante do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) em total consonância com a nova economia política internacional e o Consenso de Washington. Em seu governo foram privatizadas muitas empresas brasileiras, que por serem consideradas ineficientes, foram entregues ao setor privado que poderiam gestar de forma mais rentável. Em consenso com sua filiação ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), Pereira (1997, p. 25) ressalta: “[...] existe um relativo consenso de que é necessário privatizar - dada a crise fiscal - é conveniente privatizar, dada a maior eficiência e a menor subordinação a fatores políticos das empresas privatizadas.” Assim, a questão maior não é a crise fiscal. Esta é apenas um componente da engrenagem maior da crise do capital. Deste modo, o Estado será refeito quantas vezes o capital necessitar.

A lógica globalizante do capital adentrou, de veras, as instâncias de governo, a exemplo do *managerialism*, *public management* ou modelo gerencial, que tem sido visto como um novo meio de gestar a administração pública. Próprio dos governos neoliberais, diz respeito à busca pela melhoria dos processos de gestão na esfera pública, tendo em vista a satisfação dos clientes/usuários, por meio da qualidade dos serviços prestados, avaliação de desempenho e *accountability*, isto é, a responsabilização dos entes administrativos na prestação de contas (ABRUCIO, 1996), ou seja, intervenção mínima do Estado.

No Consenso de Washington, realizado nos Estados Unidos em 1989, foram feitas várias recomendações neoliberais aos países da América Latina. Entre os pontos acordados foram basicamente três: abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico. As ações adotadas seriam: a privatização de estatais; a

redução dos gastos públicos; disciplina fiscal; reforma tributária; desregulamentação; câmbio de mercado; direito à propriedade intelectual. Batista Júnior sintetiza bem estes processos de dependência:

De um não-alinhamento automático, seja por um antiamericanismo infantil ou ideológico, seja por uma percepção realmente diferenciada do interesse nacional, passar-se-ia a uma relação de ostensiva aceitação da dependência aos Estados Unidos. A deslumbrada reação latino-americana à Iniciativa Bush - de eventual criação de uma Área Hemisférica de Livre Comércio mediante acordos bilaterais - ilustra bem a nova postura externa das elites da América Latina. Sem nenhuma hesitação, sem maior estudo, as elites latino-americanas antecipariam sua anuência a uma integração inevitavelmente desequilibrada para nossas débeis economias, sobretudo se levada a efeito caso a caso, por via bilateral. (BATISTA JÚNIOR, 1994, p. 8).

Os estados latino-americanos aderiram de forma subserviente à política macroeconômica dos Estados Unidos, sem pestanejar e sem questionar suas próprias economias fraquejadas e periféricas do sistema capitalista. O marketing das ideias neoliberais foi tão bem elaborado que

Passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios. Não se discutia mais apenas, por conseguinte, se o Estado devia ou podia ser empresário. Se podia, ou devia, monopolizar atividades estratégicas. Passou-se simplesmente a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da soberania, o de fazer política monetária e fiscal. [...] Começou a se pôr em dúvida se teria o Estado competência até para administrar responsabilmente recursos naturais em seu território, sempre que, como no caso da Amazônia, viessem a ser considerados em nome do equilíbrio ecológico mundial, um "patrimônio da humanidade". Caso em que esses recursos naturais estariam sujeitos, em princípio, a no mínimo um regime de co-gestão com participação de organismos multilaterais e de organizações não governamentais dos países desenvolvidos. (BATISTA JÚNIOR, 1994, p. 8).

E para compor o marketing, o *slogan* utilizado é o termo liberdade. No ideário neoliberal, liberdade é uma ideologia que prega a liberdade econômica, a liberdade de mercado, a liberdade dos indivíduos, de estudar, trabalhar, de crescer e ter seu próprio negócio. Friedman (1962) discorre sobre o papel do capitalismo competitivo, com a empresa privada operando num mercado livre – em que se prega a liberdade econômica como condição necessária à liberdade política – e sobre o papel que o Estado tem em uma sociedade livre com o mercado organizando a atividade econômica. Eis a função do Estado:

Primeiro, o objetivo do governo deve ser limitado. Sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover

mercados competitivos. Além desta função principal, o governo pode, algumas vezes, nos levar a fazer em conjunto o que seria mais difícil ou dispendioso fazer separadamente. Entretanto, qualquer ação do governo nesse sentido representa um perigo. Nós não devemos nem podemos evitar usar o governo nesse sentido. Mas é preciso que exista uma boa e clara quantidade de vantagens, antes que o façamos. E contando principalmente com a cooperação voluntária e a empresa privada, tanto nas atividades econômicas quanto em outras, que podemos constituir o setor privado em limite para o poder do governo e uma proteção efetiva à nossa liberdade de palavra, de religião e de pensamento. (FRIEDMAN, 1962, p. 2).

De acordo com o ideário liberal-burguês-democrático, o Estado se faz necessário para garantir as regras do jogo e pôr em prática seus princípios de mercado, embora não participe ativamente. O mercado garante a liberdade econômica, obliterando os espaços de poder político, de discussão e poder da maioria. Contudo, esta é uma visão unilateral, determinista e perversa na qual as questões econômicas tornam-se o centro em detrimento do ser humano. A liberdade que tratam não é a liberdade humana, que conduz à emancipação do ser, mas a que causa dependência ao sistema capitalista, contribuindo para a monopolização dos bens e produzindo desigualdades, que são naturalizadas pelo sistema capitalista, tal qual pregava o liberalismo econômico no século XIX e XX. Paro explica que

[...] tudo acontece como se todos tivessem o direito e a “liberdade” de comprar e vender a quem e de quem quisessem. Todavia, as pessoas e os grupos o fazem a partir de situações de poder e de propriedade que não dependem de suas vontades. Enquanto uns detém a propriedade dos meios de produção e de vida ou mantém compromissos com quem os detém, a imensa maioria está separada das condições objetivas de produção de suas existências, tendo que se submeter, “livremente”- ou seja, dirigidos pelas leis naturais de mercado – os interesses dos primeiros. Percebe-se, pois, que existe tudo, menos liberdade no sentido histórico que vimos antes. É por isso que o liberalismo econômico, ideologia dos proprietários e poderosos, vestindo ou não sua roupa nova neoliberal, não abre mão de usar e abusar da expressão “liberdade natural”, dizendo-se em favor da liberdade dos povos, quando o que defende é apenas o “livre mercado”, ou seja: “liberdade” para seus representados e necessidade para os demais. Não deixa, assim, de ser extremamente paradoxal que a palavra liberdade continue a servir à ideologia que hoje mais a despreza enquanto emancipação humana. (PARO, 1999, p. 104).

Destarte, usando o discurso da liberdade, Friedman é um dos teóricos neoliberais que mais discute sobre educação. No plano educacional, sugere o “plano de cupons” de escolaridade. A proposta é que o governo dê aos pais um cupom, que cobriria o valor de uma quantidade determinada das mensalidades para cada criança em qualquer escola que o pai venha escolher. Assim, daria possibilidade de escolha do tipo de escola que achar mais adequado para seu filho: liberal ou socialista, confessional ou secular.

Friedman defende também a proposição de que

O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários. (FRIEDMAN, 1985, p. 86).

Este é um exemplo contundente de público não estatal. Tal proposição põe em xeque o sistema de escolas públicas e beneficia diretamente as escolas privadas. A lógica da formação profissional nesta ótica é de que

A preparação vocacional e profissional não apresenta os efeitos laterais do tipo atribuído à educação geral. Trata-se de uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se ele se tornar produtivo, será recompensado, numa sociedade de empresa livre, recebendo pagamento por seus serviços – mais alto do que receberia em outras circunstâncias. (FRIEDMAN, 1985, p. 95).

Essa visão de formação ou treinamento trata as pessoas como capital humano, igual a consumidores, considerando se estão aptos ou não a pagar pelo serviço prestado, se irão gerar lucros às empresas, visando o retorno econômico. Enfim, a visão que propagam é mercadológica e empresarial. Ou seja:

O marco geral que orienta as políticas para a educação, é a ampliação da lógica do mercado [...]. Essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda. (BIANCHETTI, 2001, p. 13).

O Banco Mundial vem atuando no Brasil e no mundo de forma a adequar os processos educativos na perspectiva produtivista, promovendo o ajuste estrutural e concretizando o ideário de globalização na ordem capitalista.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia – onde estavam presentes a organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), governos e organizações não governamentais – foram traçados objetivos para a década subsequente. Entre os objetivos delimitados estava o “incentivo à qualificação profissional”.

Na verdade, esta proposição figura como uma ação compensatória: equalizar as desigualdades sociais, mas mantendo a reprodução do capital (SOUSA JÚNIOR, 2012). Silva (2002), em seu estudo sobre a intervenção das instituições financeiras internacionais na construção da ordem capitalista, ilustra que

Essa natureza do Estado brasileiro de permeabilidade às decisões externas, de submissão aos constantes processos de recolonização apresentados sob a forma de modernização, de privatização do público e de legislador das desigualdades e da exclusão social favoreceu a implantação de reformas, de programas e de projetos para a educação pública sujeitos ao interesse da economia (SILVA, 2002, p. 15).

Modernização e superação da pobreza envolvem os discursos privatizantes da educação. A sutileza dos discursos é convincente e envolvem aos menos desinformados da ideologia da nova ordem global. É no interior desse discurso que se fortalece a dicotomia entre o público e o privado na administração pública, com o favorecimento da classe burguesa. É válido ressaltar que os efeitos do neoliberalismo não são iguais em todas as partes do mundo. Em cada lugar, tem repercussões diferentes. “O discurso catastrofista e uniformizador é, na verdade, uma versão, mesmo que de esquerda, da ideologia da globalização, que é, por sua vez, parte da ideologia neoliberal.” (BOITO JUNIOR, 1999, p. 31).

Os elementos que compõem a base do capitalismo contemporâneo e os processos de produção que vêm sofrendo sucessivas metamorfoses e se constituem fatores relevantes, que reverberam sobre toda a produção capitalista. Como essas questões se colocam no Ceará, particularmente no governo em que foram implementadas as escolas de educação profissional, foi nosso objeto de análise no tópico a seguir. Portanto, nosso objeto de estudo está imbricado a esses processos mercadológicos e neoliberais. Isso porque a análise da educação profissional, para cumprir com seu trajeto rigoroso e afinado com o pensamento crítico, deve obrigatoriamente cruzar no seu caminho com os formatos organizativos do trabalho, da economia e da política, tanto em nível mundial como local, na tentativa de apreender da realidade em profundo movimento, determinantes que contribuem para a implementação e o fortalecimento de seu modelo.

## **2.2 O governo Cid Gomes e seu projeto de industrialização para o Ceará**

Para esclarecer e apresentar de forma mais contundente nosso objeto de estudo e na tentativa de situá-lo na esfera local do contexto estadual, é oportuno mencionar aqui os efeitos globalizantes da política neoliberal no Estado do Ceará, *locus* desta pesquisa.

O Ceará é um Estado situado na Região Nordeste do Brasil, dividido em 184 municípios e duas regiões metropolitanas. Segundo dados do IPECE, o

Estado possui uma área de 148.825,6 km<sup>2</sup>, o que equivale a 9,57% da área pertencente à região Nordeste e 1,74% da área do Brasil. Desta forma, o Estado do

Ceará é o quarto maior da região Nordeste e o 17º entre os Estados brasileiros em termos de extensão. (IPECE, 2015).

A população do Ceará é composta por 8.779 milhões de habitantes, correspondendo a 15,91% da população da Região Nordeste e a 4,43% do Brasil (IPECE, 2015) – e a economia gira em torno da agropecuária, indústria e setor de serviços. Por sua vez, o Produto Interno Bruto (PIB), em 2014, esteve em alta e atingiu a cifra de R\$ 105,7 bilhões de reais. Em 2014, o Estado arrecadou mais de 10 bilhões de impostos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) mostrou que 1.502.924 moradores residentes em domicílios com rendimentos mensais por pessoa não ultrapassavam o valor de R\$ 70,00. Tal situação coloca o estado na 7ª posição de miséria elevada no País. O IPECE (2015) revelou ainda que o Ceará foi o 4º maior Estado, com famílias beneficiadas com o Programa Bolsa Família<sup>24</sup>.

O Ceará aparece no cenário nacional como um dos estados mais violentos. Inclusive, pesquisas apontam que as estatísticas de homicídio são tão elevadas que já inclui a capital Fortaleza como a 8ª cidade mais perigosa do mundo (FORTALEZA..., 2014)<sup>25</sup>. A população carcerária do Estado é a 9ª maior do País e o Ceará é o 10º em *déficit* de vagas no sistema penal. A maioria dos reclusos é do sexo masculino, analfabeto, negro, jovem e pobre, pessoas com alto índice de vulnerabilidade social (CEARÁ, 2015b)<sup>26</sup>.

Engels, em meados do século XIX, analisando a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, percebia que “[...] o aumento da delinquência acompanhou a expansão da indústria e que, a cada ano, há uma relação direta entre o número de prisões e o de fardos de algodão consumidos.” (ENGELS, 2008, p. 248). A questão social é, pois, inseparável da questão política (MARX, 2012). A desigualdade social é uma das maiores causas da violência (VELHO; ALVITO, 1996; VELHO, 2000). Nesse contexto, a capital Fortaleza ocupou em 2013 o 5º lugar entre as cidades mais desiguais do mundo, onde apenas 7% da população detém 26% de toda a riqueza da cidade.

No plano educacional, por muitos anos o Estado do Ceará ficou nas últimas posições do ranking nacional, apresentando sérios *déficits* na educação, assim como toda a região Norte e Nordeste do Brasil. Muitos problemas como o acesso, a qualidade, a evasão, o abandono, o analfabetismo funcional foram e continuam sendo marcas na educação cearense.

<sup>24</sup> O referido programa beneficia 3,8 milhões de pessoas. “O repasse de recursos oriundos do Programa Bolsa Família para o Ceará, em 2012, totalizou R\$ 1,6 bilhão. Desse montante, Fortaleza recebeu mais de R\$ 277,5 milhões, correspondendo a 17,22% do total para o Ceará”. (IPECE, 2015).

<sup>25</sup> Pesquisas revelam a situação da violência no Estado. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2014/01/fortaleza-e-setima-cidade-mais-violenta-do-mundo-diz-estudo.html>.

<sup>26</sup> Censo Penitenciário do Estado do Ceará (CEARÁ, 2015a).

Nos últimos anos o problema do acesso está sendo resolvido. O discurso dominante é que a educação democratizou-se nesse sentido. A grande questão que hoje desafia é a qualidade do ensino<sup>27</sup>.

Além dos entraves para a qualidade na educação inerentes ao próprio modelo capitalista, ancorado na desigualdade socioeducacional, soma-se a isso as práticas clientelistas e patrimonialistas recorrentes na gerência da máquina pública. Prefeituras não realizam concursos públicos, o que ocasiona carência de docentes nas escolas, fazendo com que as vagas sejam ocupadas por pessoas sem a titulação mínima exigida e comprovada formação acadêmica. Muitas vezes pessoas “capacitadas” e com experiência são exoneradas para colocar um afeto político. É de praxe muitos professores serem contratados com a mediação de padrinhos políticos como vereadores e prefeitos. Para escamotear o clientelismo político e burlar as leis, faz-se uma seleção superficial através de uma entrevista ou uma prova, elegem antes “os escolhidos”, os indicados para assumir os cargos, e desrespeitam um dos princípios da administração pública, a isonomia, e a LDB nº 9394/96, que exige formação inicial e continuada para o exercício da docência, conforme disposto no artigo 64.

No Brasil o quadro que se apresenta atualmente é de um elevado índice de analfabetos absolutos (14 milhões) e analfabetismo funcional (35 milhões), segundo o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP). Os números indicam que milhões de pessoas estão indo às escolas, passam anos e anos nos bancos escolares, mas não conseguem ler e/ou minimamente interpretar aquilo que leram. Somado a isso, temos um número significativo de evasão combinado com aprovação automática e o desdém das autoridades brasileiras.

Ao observarmos a política educacional adotada pelo Brasil, Leher (2015) pontua que os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), de Lula e Dilma Rousseff, romperam com o projeto de educação original do partido, construído nos meandros da Constituinte e no

---

<sup>27</sup> Mesmo assim, não se pode deixar de considerar que embora o acesso à escola tenha ampliado sobremaneira e apareça claramente nas estatísticas, um estudo mais acurado, no sentido de examinar a forma como isso foi feito, merece ser empreendido. Salas superlotadas, sem estrutura adequada comprometem seriamente a qualidade educacional. A exemplo do resto do Brasil, o Ceará também adotou as escolas anexas para resolver o problema da universalização. Muitas dessas escolas, denunciadas frequentemente inclusive pela mídia, não ofereciam condições básicas para o exercício de uma educação de qualidade. Outro aspecto a considerar tem relação estreita com as próprias escolas de educação profissional. Aquelas que foram construídas no padrão MEC se destacam das outras em sua infraestrutura visivelmente mais elaboradas, mais adequadas ao ensino. Muitos pais e candidatos a estudantes fazem filas para conseguir uma vaga nessas escolas, que se diferem das outras em vários aspectos. Soma-se a isso a promessa do ingresso ou pelo menos do contato mais rápido com o mercado de trabalho, além de estágio remunerado, que as outras escolas não possuem. Assim, investem-se vultosos recursos num projeto e cria-se uma dualidade educacional dentro da própria escola pública, como se já não bastasse a dualidade historicamente posta entre escola pública e privada.

projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (cujo expoente foi Florestan Fernandes), que antecedeu a LDB de 1996. Segundo Leher,

A opção destes governos, por suas alianças de classes, foi subordinar a educação pública aos anseios do capital, por meio de parcerias público-privadas, operacionalizadas pela expansão do FIES e pela criação de um programa de isenções fiscais para o setor mercantil (ProUni), possibilitando o crescente controle da educação privada pelo setor financeiro, pela incorporação da totalidade da agenda educacional dos setores dominantes (*Todos pela Educação*) nas diretrizes oficiais para educação básica (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007; Plano Nacional de Educação, 2014) e pela admissão de que cabe aos patrões conceber a educação profissional da classe trabalhadora (Pronatec) (LEHER, 2015, p. 1).

No cenário político e educacional atual, Leher avalia que mesmo a pasta da educação não esteja sendo conduzida por um representante do PT, ainda assim, não haverá mudanças no sentido de favorecimento da classe trabalhadora. Quando Cid Gomes assumiu o Ministério da Educação em 2015 (para logo depois entregar o cargo), Leher, ao avaliar os prognósticos educacionais afirmava que sua entrada na pasta da educação “aponta um aprofundamento da contrarreforma e, pelo retrospecto de seus mandatos como governador [do Ceará], um recrudescimento do confronto do governo com os trabalhadores da educação<sup>28</sup>”. Para esclarecer seu ponto de vista, Leher descreve a relação do ex-ministro<sup>29</sup> e ex-governador do Ceará com os professores do ensino superior e básico do Estado (respectivamente):

Uma breve cronologia das lutas permite magnificar a intransigência e a ausência de prioridade à educação no governo de Cid Gomes: os sindicatos protocolaram a pauta em fevereiro de 2011, realizaram diversos atos, mas o governador somente recebeu as entidades e os reitores em novembro de 2012. A intransigência se manteve. No lugar de concursos, Cid autorizou apenas a contratação de professores substitutos que recebem menos da metade dos efetivos. Em outubro de 2013, objetivando acelerar a resolução dos problemas, os docentes deflagraram uma greve que se prolongou até janeiro de 2014. Os docentes suspenderam a greve a partir do compromisso de que o governo negociaria com a categoria. Novamente, as principais reivindicações não foram negociadas e, em setembro de 2014, a greve foi retomada. A gestão Cid Gomes foi encerrada sem que o governador tivesse negociado com os docentes que, após 4 meses marcados pela ausência de diálogo, no início de janeiro de 2015 ainda se encontravam em greve para impedir o total sucateamento das estaduais.

A sua nomeação, na cota pessoal de Dilma, anuncia também o recrudescimento das ações contra os docentes que, em especial, desde 2011, vêm promovendo cada vez mais lutas em prol de uma carreira digna. Ao lado dos governadores de RS, MS, SC e PR, em 2008 patrocinou uma ação no STF contra a lei do piso salarial (Lei

<sup>28</sup> Em 2015, os professores dos estados de Roraima, Paraná, Pará e São Paulo deflagraram greve por melhores condições de trabalho.

<sup>29</sup> Em 18 de março de 2015, Cid Gomes entrega o cargo de ministro da Educação, após ser convocado a comparecer à Câmara dos Deputados para esclarecer declarações pronunciadas na Universidade Federal do Pará (UFPA) relacionadas ao poder legislativo. O ex-ministro afirmou: “Tem lá uns 400 deputados, 300 deputados que quanto pior melhor para eles. Eles querem é que o governo esteja frágil porque é a forma de eles acharem mais, tomarem mais, tirarem mais dele, aprovarem as emendas impositivas”. Cid na câmara federal reiterou o que disse, alimentando a tensão já existente entre o executivo e legislativo.

11.738/08). O magro piso foi conquistado no estado após uma dura greve de 64 dias, em 2011, a exemplo da conquista do (reduzido, apenas 1/3 da jornada) tempo de preparação de aulas, uma vitória dos trabalhadores da educação, pois, na ocasião, o governador sustentou, ao patrocinar a ADIN contra a lei do piso, que o docente deveria permanecer 40 h em aula. Diante desta áspera greve, Cid Gomes afirmou: “Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado”. Na ocasião, um docente graduado, em regime de 40 h, recebia um vencimento de R\$ 1,3 mil. (LEHER, 2015, p. 1).

De fato o ex-governador não realizou concurso público para as instituições de ensino superior em seus oito anos de mandato. E as IES estaduais cearenses vêm funcionando de forma precária com muitos cursos faltando professor. A saída do governo estadual tem sido a contratação temporária de professores, contribuindo ainda mais com a precarização do trabalho docente. Muitos professores passam anos e anos fazendo as seleções para professor substituto ou ainda passam a integrar o corpo docente na categoria de professores colaboradores por meio de indicação.

O Ceará foi governado nos últimos oito anos por Cid Ferreira Gomes (2007-2014). O político nasceu em Sobral, município da Região Norte do Ceará em 27 de abril de 1963. Graduou-se em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará (UFC). José Euclides Ferreira, seu pai, um conhecido político da região Norte do Estado, exerceu grande influência na prefeitura da Princesa do Norte e adjacências na década de 1970.

Cid exerceu o cargo de governador no Estado do Ceará de 2006 a 2010, pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), tendo sido eleito no 1º turno com o percentual de 62,38% dos votos pela coligação "Ceará Vota para Crescer" e de 2011 a 2014 – pelo Partido Republicano da Ordem Social (PROS), com 62,31% de aprovação (CEARÁ, 2014a) – foi eleito para um segundo mandato (2011-2014), vencendo o pleito ainda no primeiro turno.

Seu governo encarna o que podemos chamar de “novo jeito de governar”, conforme declarou Ivo Gomes, o irmão caçula de Cid. “O nosso governo é a inauguração de um novo ciclo no Estado do Ceará” (IVO..., 2010, p. 1). “Fortaleza, que ocupava no capitalismo comercial função administrativa e militar, com o crescimento industrial passou a ocupar função preponderantemente industrial e comercial.” (MUNIZ; VIEIRA; COSTA, 2010, p. 9). A promoção de atrativos para novos investimentos industriais para o estado do Ceará foi um dos objetivos dos novos políticos que assumiram o governo estadual a partir de 1987. O intuito era produzir uma reestruturação produtiva na economia local para que, desse modo, pudesse engendrar-se uma mudança no perfil socioeconômico do estado (SOARES *et al.*, 2004).

De contornos neoliberais o binômio “modernização” e “conservadorismo” tornou-se chavão dessa nova política que se desenha no Ceará, adotando a industrialização como palavra de ordem. Despontam nesse cenário fortes políticas de industrialização e de investimento em infraestrutura para favorecer a cadeia produtiva, vinculada de modo substancial a uma política industrial baseada em incentivos fiscais mantidos pelo governo estadual. “Desenha-se um conjunto de propostas que busca estruturar o território a partir de grandes obras de infraestrutura, no intuito de garantir a dinamização da indústria de transformação.” (PEQUENO; ELIAS, 2013, p. 104). No governo de Cid Gomes, o estado cearense tornou-se um campo de obras em construção de médio e grande porte, voltadas para a base estrutural. Segundo informações disponíveis no *site* do governo do Estado (CEARÁ, 2014a, p. 1),

À frente do Governo do Ceará, Cid tem se destacado pelo espírito empreendedor. Em menos de dois anos, ele assegurou junto à Petrobras e ao Governo Federal a instalação de uma refinaria de petróleo para o Ceará. Esse empreendimento foi definido por ele como “a melhor notícia para o Estado dos últimos 40,50 anos”, só se igualando à vinda de energia elétrica de Paulo Afonso. Além da Refinaria, muitos projetos considerados estruturantes estão em pauta como a construção do Cinturão de Águas, a Siderúrgica, Cinturão Digital e várias outras ações sociais como a Educação Integrada, o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), construção de hospitais e grande investimento na área da segurança.

No tocante às obras citadas anteriormente, o jornal O Estado, veiculado em 27 de dezembro de 2009, publicou matéria discorrendo sobre as que são estruturais do governo Cid Gomes.

Somente na Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP), que teve sua ordem de serviço assinada no dia 16 de dezembro, a expectativa é que sejam gerados seis mil empregos durante sua construção e 15 mil quando entrar em operação. “A implantação da Siderúrgica marca o início de uma fase onde o Produto Interno Bruto (PIB) do Ceará poderá crescer significativamente. Uma empresa desse porte ficará como ícone do início do desenvolvimento efetivo do Ceará, uma vez que ela pode gerar diversos pólos rapidamente, com possibilidade de criar milhares de empregos”, afirma o diretor de tecnologia da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Fiec), Francisco José Lima Matos. Outra obra de destaque é a Refinaria Premium II, que deve começar a operar no final de 2013, diariamente 150 mil barris de combustível refinado e duplicando sua produção em 2015. “Considerando a refinaria, com o polo petroquímico, a siderúrgica, com o polo metal-mecânico, a Zona de Processamento de Exportação (ZPE) e outras grandes obras do governo, nós temos potencial para gerar 200 mil empregos diretos e indiretos”, afirma o deputado Nelson Martins. Todas essas obras são vistas com otimismo pelas principais lideranças políticas e econômicas do Ceará, uma vez que melhorarem a infraestrutura e fortalecem a economia local. “Hoje, o Estado é um dos maiores absorvedores de mão-de-obra, empregando milhares de trabalhadores, melhorando a renda da população e fazendo circular mais dinheiro no mercado local”, avalia o deputado. (GOVERNO..., 2009, p. 1).

Em 2010, logo após a aprovação do projeto da refinaria pelo governo Federal, o Ceará passou a fazer altos investimentos para a infraestrutura do futuro empreendimento. De início trouxe para a Universidade Federal do Ceará (UFC) o curso de graduação em Engenharia de Petróleo, reformas nos portos do Pecém e Mucuripe e muitas desapropriações. Em janeiro de 2015, a Petrobrás anunciou que decidiu encerrar os projetos de investimento para a implantação das refinarias no Ceará e no Maranhão, já tendo investido cerca de R\$2,7 bilhões de reais. Só o Ceará investiu R\$ 657 milhões de reais em desapropriações e infraestrutura para a refinaria Premium II. A suspensão das refinarias é resultado da situação de crise de recursos e da corrupção desmedida que atinge a empresa Petrobrás.

Diante das obras faraônicas de industrialização do Ceará, percebeu-se que faltaria mão de obra qualificada e barata. Para sanar essa dificuldade, o governo estadual passou a “formar” no próprio Estado “seus recursos humanos”, investindo nas escolas profissionais de nível médio. Sobre o assunto, o jornal O Estado traz um recorte da fala de Dária Belém Moraes, ex-orientadora da Coordenação da Educação Profissional da SEDUC.

A construção de escolas profissionalizantes pelo Governo do Estado deve contribuir para solucionar a dificuldade de mão-de-obra qualificada. De acordo com a orientadora da Coordenação da Educação Profissional da Secretaria da Educação Básica do Estado, Dária Belém Moraes, existem hoje 51 escolas profissionalizantes, cada uma com capacidade para 540 alunos. Além dessas, estão em construção outras 51 escolas. As escolas funcionam em período integral, ofertando o conteúdo curricular do ensino médio e conhecimentos voltados para o mercado de trabalho. Hoje, as escolas estão direcionadas para 13 áreas. São elas: informática; enfermagem; segurança do trabalho; turismo; edificações; estética; massoterapia; finanças; comércio; meio ambiente; agroindústria; aquicultura; e produção de moda. Segundo a orientadora da Seduc, as áreas profissionais trabalhadas pelas escolas podem ser ampliadas de acordo com as mudanças no mercado. “Nós estamos acompanhando as novas necessidades do mercado de trabalho cearense devido aos grandes empreendimentos que estão vindo para o Estado. Nós vamos identificar essas demandas e, com base nisso, ampliar a oferta de cursos. No momento, ainda não há nada definido. Estamos no âmbito do planejamento”, afirma. (GOVERNO..., 2009, p. 1).

Percebe-se na fala da gestora que a tendência do mercado dita a formação dos alunos nas escolas profissionais. É o mercado que vai dizer qual o profissional ele precisa e, deste modo, as escolas encarregam-se de “formar/treinar”.

Os cursos técnicos dependem da demanda dos arranjos produtivos locais, da vocação local onde estão situadas as escolas. Por exemplo, o município de Marco - CE é considerado um dos maiores pólos moveleiros do Nordeste e, para sanar a falta de mão de obra “qualificada”, o Estado via Secretaria de Educação em cooperação técnica com o Sindicato das Indústrias do Mobiliário do Ceará (Sindmóveis) firmaram parceria abrindo

quatro cursos de técnico em móveis, sendo um em Fortaleza, Iguatu, Pereiro e Marco. O Sistema de Federação das Indústrias do Ceará (FIEC) no ano passado publicou que

A expectativa do setor moveleiro cearense com a formação de profissionais específicos é de maior crescimento. Segundo Geraldo Osterno, há hoje em torno de 200 indústrias em Fortaleza, Iguatu, Jaguaribe e Marco, gerando de 12000 a 15.000 empregos diretos. Só em Marco, na região Norte, considerado o maior polo moveleiro do Nordeste, a indústria gera 1.800 empregos diretos. ‘A indústria do Ceará tem 25 anos. Mas somente nos últimos 15 anos melhorou em termos tecnológicos. O grande desafio agora é preparar mão de obra e criar capacitação tecnológica’, diz o presidente do Sindimóveis’ (SETOR..., 2013, p. 1).

O mercado precisa, as empresas carecem de um profissional qualificado *ad hoc*, a escola vai e forma a mão de obra necessária. Podemos exemplificar ainda o Eixo Tecnológico Turismo, hospitalidade e lazer do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que oferta cursos de técnicos em hospedagem, guia de turismo e técnicos em eventos nas ETECs. Isso porque “Atualmente o turismo aparece como um dos vetores inquestionáveis da política de desenvolvimento do Ceará, sendo indicado como elemento importante na resolução do desemprego e do déficit econômico.” (DANTAS, 2002, p. 56).

Dantas aponta também que até o final dos anos 1980 predominava no imaginário do brasileiro uma visão negativa do Nordeste, de uma região semiárida e pobre, visão essa que fortalecia ainda mais a dominação política e econômica das elites locais. Na década subsequente, o Nordeste aparece como um “oásis brasileiro” e Fortaleza surge nas mídias como um dos principais destinos turísticos do Nordeste. O Ceará tem se esforçado para atingir os padrões internacionais mínimos, que permitam sua inserção no mercado mundial de turismo (PEQUENO; ELIAS, 2013). Sousa e Martins (2013, p. 3) demonstram que as ETECs estão a serviço do mercado:

Diante da crescente demanda de mão de obra qualificada, a iminência dos grandes eventos geradores de turismo mundial, o aumento da oferta de empregos na área, e do Estado do Ceará, que vem assumindo um papel de destaque no turismo nacional e internacional, as Escolas Estaduais de Educação Profissional surgem como equipamento de formação profissional para suprir a demanda do mercado cearense e necessita, assim, de um acompanhamento adequado para que não se corra o risco de ‘estrangulamento’ do mercado em algumas áreas.

Seguindo esse fio condutor, um professor de Logística da Escola Alfa, questionado sobre o que é o projeto de Educação Profissional do Ceará, falou:

*Na verdade, o Brasil passa por uma transformação de que há uma necessidade muito grande de mão-de-obra qualificada. Então, os outros países avançam e o Brasil, por sua vez, tinha que fazer seu papel também. Mas, pra avançar precisa de*

*peças capacitadas, de mão-de-obra capacitada e, no governo Lula foi lançada uma primeira pedra de se criar essas escolas profissionais. O Brasil tem um projeto da equipe desse governo antecessor de Dilma e aí, o Cid Gomes, na época, avançou mais ainda. Disse: vamos começar pelo Estado do Ceará, a gente já vem trazendo alguma coisa parecida de Sobral e implantou a primeira escola profissional em 2008 e hoje a realidade é que somos mais de 53 cursos, mais de 100 escolas [...]* (Entrevista, 27 de março de 2015).

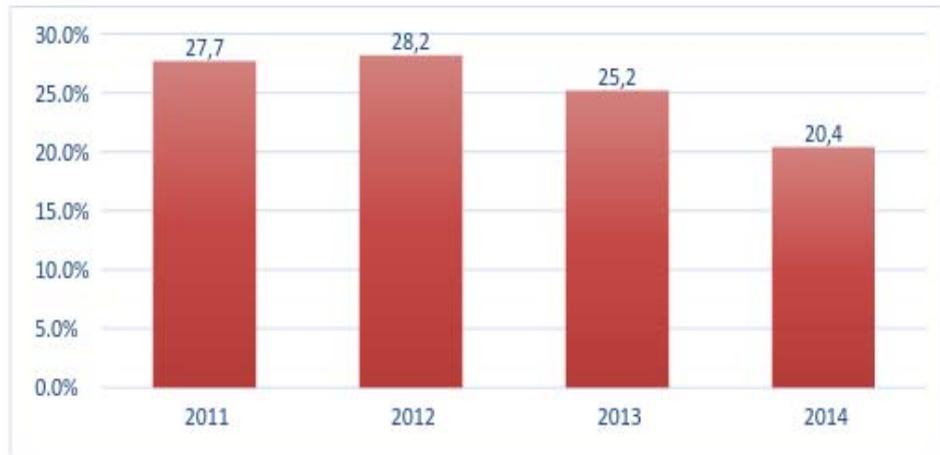
O próprio plano de governo da coligação “Ceará vota para crescer” (2007 a 2010) contempla a elaboração de uma política de trabalho voltada para sanar essa necessidade do mercado. São três as diretrizes dispostas no referido plano para a educação profissional tecnológica e agrotécnica: i) Estimular a formação profissional, levando em conta as potencialidades regionais e as áreas estratégicas de desenvolvimento do Estado; ii) Estabelecer uma política de formação para o trabalho, articulada com a formação básica e iii) Promover a educação profissional, tecnológica e agrotécnica de forma continuada (PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO, 2006). Do mesmo modo, o governador Camilo Santana, em seu plano de governo (2015-2018), salienta que buscará promover “ações para articular o ensino médio à educação profissional, privilegiando áreas estratégicas para o desenvolvimento do Estado” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 9).

Contudo, embora as falas oficiais e a própria conjuntura estadual indiquem que há uma adequação dos cursos ofertados às necessidades imediatas do mercado de trabalho, há também em alguns municípios situações em que os egressos dessas escolas não encontram campo de trabalho, dada à escassez de oferta na região, o que nos permite inferir sobre a não inclusão de uma série desses egressos no mercado de trabalho.

Mesmo cursos que possuem mais procura – e que quase toda EEEP oferta, como Técnico em Enfermagem – a quantidade de alunos que o fazem é muito superior às condições objetivas de estágio. Por exemplo: não há clínicas/hospitais suficientes para que todas essas pessoas possam estagiar com a necessária qualidade e, também, não serão todos admitidos no mercado de trabalho.

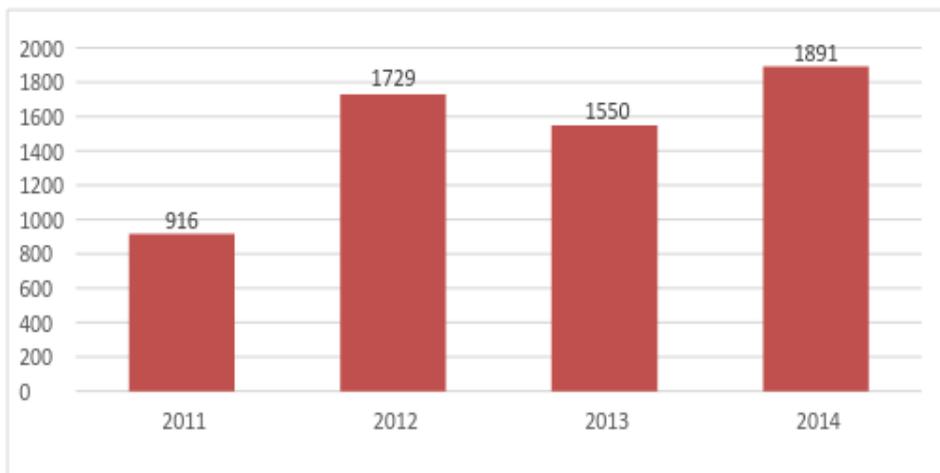
Os gráficos a seguir mostram dados quantitativos acerca da inserção de egressos das EEEPs no mercado de trabalho:

Gráfico 1 - Percentual de inserção de egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional no mercado de trabalho, nos anos de 2011 a 2014, no Ceará



Fonte: Ceará (2015a).

Gráfico 2 - Número de egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional inseridos no mercado de trabalho, no Ceará, de 2011 a 2014



Fonte: Ceará (2015a).

Conforme é mostrado no primeiro gráfico, em 2011, 27,7% dos alunos egressos foram inseridos no mercado de trabalho. Em 2014, o percentual foi de apenas 20,4%. Em números absolutos, em 2011 foram 916 alunos inseridos no mercado de trabalho; em 2014, 1891 alunos. Os números mostram que não há a propagada inserção.

Além das dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, decorrentes do próprio desemprego estrutural, grande parte desses alunos acaba não exercendo atividades em suas áreas, ou, ao sair de suas escolas, opta pelo caminho do alardeado empreendedorismo, colocando um negócio que se aproxime, pelo menos minimamente, daquilo que estudaram, passando a trabalhar no mercado informal ao sabor das clivagens do mercado. A objetividade

desses fatos corrobora a ideia de que, dada à crise estrutural do desemprego, o capital e seus agentes de promoção (como os governos) arbitram em função do empreendedorismo para monopolizar aqueles trabalhadores que estão fora do emprego formal e, de alguma forma, com seus próprios esforços e iniciativas, possam contribuir para a expansão capitalista.

Na corrida pelo poder executivo estadual cearense para a gestão 2015-2018, os principais aspirantes a cargo eletivo reforçaram a proposta das Escolas de Educação Profissional. Na primeira semana de aula, a diretora da Escola Alfa falou para os alunos: “As escolas profissionais foram carro-chefe das últimas campanhas no Ceará. Todos os candidatos a deputado e a governador falaram nessas escolas”. (Diário de campo, em 27/01/15).

O governador eleito Camilo Santana, da Coligação "Para o Ceará seguir mudando" – filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), apoiado pelo governador Cid Gomes – em campanha eleitoral divulgou que sua ideia era expandir e fortalecer as EEEPs no estado. Segundo o candidato a executivo estadual:

*Eu tenho compromisso com a Izolda<sup>30</sup> [vice] para levar a escola de tempo integral para todo Estado. O Ceará não tinha uma escola profissionalizante, hoje atendemos muitos alunos, com estágio pago pelo governo. Eu não tenho dúvida que esse é o melhor modelo [...] De 2011 para 2013 aumentamos de quatro mil para 11 mil alunos na escola. (CONFIRA..., 2014, p. 1).*

Eunício Oliveira, candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), rebateu afirmando: “A escola de tempo integral não aconteceu no Ceará. O Ceará tem hoje apenas 10% na escola pública. Quero botar escola de tempo integral verdadeira. Fazer aquilo que é necessário, complementar a escola com lazer e cultura.” (CONFIRA..., 2014, p. 1). Camilo Santana revidou colocando que:

*Na escola de tempo integral, o aluno faz o ensino médio, o curso profissionalizante e uma série de atividades, ele faz esporte, brinca. Hoje o Ceará é referência no Brasil, esse é o modelo que defendemos. Vou criar o centro de língua estrangeira em cada regional, pois isso é exigido cada vez mais no mercado de trabalho. Tratamos a educação não com demagogia, com simplificação, mas com seriedade. (CONFIRA..., 2014, p. 1).*

Portanto, o discurso de preparação para o mercado de trabalho e de formação de mão de obra qualificada foi recorrente nas falas dos candidatos a governo.

---

<sup>30</sup> Izolda Cela é a atual vice-governadora do Ceará (primeira mulher a ocupar esse cargo). Foi Secretária de Educação de Sobral - CE de 2005 a 2006 e Secretária de Educação do Estado de 2007 a abril de 2014, quando se filia ao PROS para pleitear um cargo eletivo. Também é professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

Em entrevista realizada no dia 14 de outubro de 2014, pela TV Verdes Mares umas das principais emissoras de televisão local e correspondente da TV Globo, a jornalista Patrícia Nielsen levantou a seguinte questão ao candidato Eunício de Oliveira: “Candidato, qual vai ser o papel do seu governo para qualificar a mão de obra do trabalhador no Ceará?” ao que prontamente Eunício respondeu:

Para qualificar a mão de obra do trabalhador do Ceará, obviamente nós temos as escolas técnicas, um convênio do governo federal no Ceará. Mas nós temos a oportunidade de formar o jovem. Nós temos hoje 500 mil jovens fora da escola, que nem trabalham e nem estudam. Nós temos 52% dos alunos que deviam estar na escola de Ensino Médio, que é obrigação do governo, de fazer a escola de Ensino Médio funcionar, estão fora da escola. Então nós vamos fazer uma escola atrativa para permitir a escola de tempo integral e formar mão de obra qualificada no Ceará. (CANDIDATO..., 2014, p. 1).

As falas do ex-governador e dos candidatos afinam-se, denotando o pensamento de que a educação está sempre atrelada a uma necessidade imediata de formar mão de obra para a consecução de projetos econômicos no Estado. Além disso, deputados na Assembleia Legislativa do Ceará respaldam que a educação profissional tem contribuído para a redução da violência no Estado, porque oferece ensino integral aos jovens, tirando-os da marginalidade e da situação de vulnerabilidade social.

O respectivo tipo de discurso também é encontrado nas últimas pesquisas que vem sendo desenvolvidas pelos gestores da SEDUC, que cursam o mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, a exemplo de Araújo (2013), Bitu (2014) e Magalhães (2013).

Segundo Araújo (2013, p. 16), o governo buscava resolver as questões de ordem social, que envolve as camadas de baixa renda do Ceará, como “[...] a falta de oportunidades de ocupação para os jovens estudantes no contraturno, falta de preparo para ingresso no mercado de trabalho, vulnerabilidade à violência urbana e falta de preparo para prosseguir nos estudos superiores.” Esta perspectiva apresenta a escola como instituição capaz de promover a redenção da sociedade.

Historicamente a escola tem sido apresentada como a redentora e solucionadora de problemas sociais decorrentes do sistema capitalista selvagem vigente (CARVALHO, 2012). Os interesses burgueses são disseminados no plano social através de uma proposta de educação, que se “apresenta sedutora, moderna e politicamente correta”, anulando explícita ou implicitamente a luta de classes do debate. A propagação e a interação dos discursos oficiais legitimam as políticas educacionais como solucionadoras de problemas sociais e a

escola como mecanismo de redenção da sociedade (BORGES, 2006). Essa é uma tendência filosófica da educação, que apresenta uma perspectiva salvacionista e conformista, de integração a uma suposta sociedade harmônica e orgânica (LUCKESI, 1994).

Em pesquisa exploratória nos jornais locais, percebeu-se que os gestores da Educação Profissional do Ceará e o atual Secretário de Educação do Estado, Maurício Holanda, também concorda com essa visão de que as escolas profissionais tem como foco a formação de mão de obra para a necessidade imediata da política econômica local, estadual e nacional ao afirmar que “os estudantes seguem sonhando com o acesso ao ensino superior ao mesmo tempo em que conseguem inserção mais favorável e imediata no mercado de trabalho”.

Também comunga com essa visão a ex-Coordenadora de Educação Profissional do Estado. Segundo a mesma,

Parte dos estados brasileiros precisa buscar fora profissionais qualificados. No nosso caso temos muitos polos de empresas farmacoquímicas e de energia renovável. A capacitação dos jovens faz com que não seja necessário trazer gente de fora para trabalhar aqui. (CEARÁ..., 2012, p. 1).

Seguindo essa linha de desenvolvimento econômico do Estado, o Projeto Político Pedagógico da Escola Alfa menciona o seguinte:

A economia do Ceará é uma das que mais cresce nos últimos anos entre os estados do Nordeste. Sua industrialização vem superando limites, onde o governo tem trabalhado bastante na implantação de várias indústrias no interior do Ceará, através de incentivos fiscais. Contudo, em um estudo socioeconômico realizado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE, foi identificado que um dos entraves para o crescimento é a falta de qualificação profissional da população economicamente ativa. Na busca de sanar questões dessa natureza o governo do estado do Ceará tem investido maciçamente, ano após ano, na qualificação profissional dos jovens. (CEARÁ, 2011, p. 5).

O projeto político pedagógico da Escola Alfa vem corroborar com os objetivos estaduais supramencionados, que se esteiram na formação de mão de obra para as necessidades econômicas locais. Os dados coletados nas entrevistas da pesquisa de campo com os gestores da educação profissional, as pesquisas no *site* da SEDUC e jornais locais trazem de forma recorrente a intencionalidade das escolas de ensino médio profissional no Ceará: a necessidade do mercado na determinação da formação de mão de obra.

A SEDUC vem cumprindo à risca os objetivos traçados pelos gestores do desenvolvimento econômico do Estado. Vários acordos foram feitos entre empresas e SEDUC, a exemplo do Programa de Cooperação entre o Empresariado Cearense e as Escolas

Estaduais de Educação Profissional. O objetivo do programa é: “[...] a inserção dos estudantes em campo de estágio dos cursos administração, contabilidade, secretariado, finanças, comércio e informática que integram o eixo serviço das EEEPs de Fortaleza.” (CEARÁ, 2015a). A edição do jornal O Estado, a seguir, relata que:

Durante o encontro, porém, a secretária ouviu de representantes da entidade a preocupação sobre a necessidade da formação de mão de obra voltada a preencher os espaços de trabalho que estão surgindo no estado. Segundo membros do COED, apesar da importância das escolas profissionalizantes, um fato que precisa ser levado em conta é atender a vocação de determinadas regiões do Ceará para que o aprendizado resulte em empregabilidade. Nesse sentido, o superintendente do Serviço Social da Indústria do Ceará (SESI/CE), Francisco das Chagas Magalhães, citou o exemplo do polo moveleiro de Marco, que poderia receber uma escola nesse modelo com cursos voltados à área de marcenaria. Isolda Cela reconheceu a necessidade de se aprofundar a relação com os setores que geram emprego porque é a ponta da cadeia que sente essa dificuldade. Nesse aspecto, mostrou-se aberta a ampliar a discussão para que haja o aprimoramento do projeto. A secretária, todavia, explicou que as escolas profissionalizantes têm uma função definida: formar estudantes em outros campos do conhecimento, e que, dessa forma, os resultados não podem ser aquilutados a curto prazo. Isolda ressaltou, exemplificando, que sem uma boa base escolar de nada adianta querer que os estudantes sejam bons profissionais. (SESI/CE..., 2014, p. 1).

A ex-Secretária de Educação do Ceará, Izolda Cela, ressaltou a importância da formação acadêmica do aluno para a formação de um profissional apto a atender às exigências do mercado. Questionamos a coordenadora de educação profissional do Ceará se existe algum levantamento da situação dos egressos das escolas profissionais. A mesma informou:

*a gente está desenvolvendo, está trabalhando junto com o IPECE, num sistema de monitoramento de egresso e aí não só para a Secretaria, mas para o Estado. Então, tem uma parceria, tem uma assistência técnica com o Banco Mundial e aí já está em fase de análise das empresas. Tem a licitação... a licitação está em andamento. A ideia é que agente crie um sistema que todos os alunos de cursos profissionais, eles possam, eles tenham esse cadastro, de alguma forma, na escola. Ele faça o seu cadastro dentro do estágio e que as empresas, porque aí, a gente, já tem esse canal com as concedentes de estágio. Mas, também a gente pode abrir para outras empresas, uma articulação com a STDS, a Secretaria de Trabalho e Ação Social, o SINE, que essas empresas se cadastrem... que esse sistema funcione como uma espécie de rede, né? O aluno procurando, na verdade, o técnico formado procurando uma vaga, um emprego relacionado à sua formação técnica e a empresa procurando o profissional com aquele perfil. Então, assim... essa aproximação com o setor público é nesse sentido, como eu estava lhe falando anteriormente, é de validação da matriz curricular, é de articulação com o setor para que eles possam de alguma forma contribuir com a formação desses jovens, abrindo a porta das escolas dos setores para visitas técnicas, colaborando com pessoas do setor vindo para dar palestras nas escolas, possibilitando articulações com grandes grupos para que possam ser doados equipamentos que são muito caros (Entrevista, 05 de dezembro de 2014).*

Mais uma vez, vemos organismos unilaterais intervindo na educação profissional. Dentro dessa ordem global capitalista, as economias periféricas são obrigadas a se adequarem às normatizações impostas pelas economias desenvolvidas. Os governos brasileiros seguem à risca as proposições de cunho neoliberal na elaboração de suas políticas educacionais. A preocupação do Banco Mundial na área da educação profissional justifica-se pelo investimento na qualificação dos trabalhadores das economias em desenvolvimento, devido à necessidade de formação de uma mão de obra flexível, preparada para adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Com a qualificação dos trabalhadores as economias em desenvolvimento podem alcançar um patamar mais elevado na competição dos mercados internacionais (OLIVEIRA, 2001, 2013).

Após ter analisado o projeto de desenvolvimento econômico do Ceará e sua necessidade de mão de obra para a consecução de seus objetivos mercadológicos / empresariais, discorreremos a seguir sobre a produção flexível no contexto das transformações laborativas uma vez que esse tipo de produção está diretamente relacionado ao perfil de trabalhador que se quer formar nas escolas profissionais do Ceará.

### **2.3 A gestão escolar sob a ideologia empresarial no contexto da reestruturação produtiva**

Os modelos de produção na Europa e Estados Unidos no século XX foram o fordismo e o taylorismo. O binômio taylorismo-fordismo, para Antunes, significou a apropriação do “[...] *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.” (ANTUNES, 2009, p. 39). No entanto, com a crise econômica que assolou o mundo na década de 1970, estes modelos tornaram-se obsoletos. Era preciso um que fosse mais eficiente e econômico, apropriado às novas configurações econômicas e políticas. De acordo com Antunes,

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, em que se destaca especialmente o “toyotismo” ou o modelo japonês. Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural. (ANTUNES, 2009, p. 49).

Para reestabelecer a ordem produtiva foi introduzida uma nova modalidade de produção, o toyotismo ou ohnismo, em alusão ao japonês Taiichi Ohno. Assenta-se nos princípios do controle da qualidade total, automatização, *part-time*, *team work* (trabalho em equipe), *kanban* (termo japonês que literalmente significa cartão ou sinalização), polivalência.

A principal característica do toyotismo é a flexibilização da produção. No fordismo, produzia-se e estocava-se muito. Com o toyotismo, só se produz o necessário, reduzindo ao máximo os estoques – o *just in time* (na hora certa). Assim, o produto só é feito quando é demandado. A lógica deste tipo de produção é a busca da qualidade máxima do produto. A *Total Quality Control* – TQC (Controle da qualidade Total) é um sistema de gestão da qualidade. No TQC a qualidade é buscada para além das expectativas dos clientes, mas de todos os interessados (*stakeholders*). Antunes (2009, p. 52) desmistifica que essa qualidade propagada é uma falácia, pois, “[...] quanto mais ‘qualidade total’ os produtos devem ter, menos deve ser seu tempo de duração.”

A qualidade total deu seus primeiros passos no Japão, depois da Segunda Guerra Mundial, a partir da ideia dos Círculos de Controle da Qualidade (CCQ), espalhada no mundo ocidental na década de 1970. Os princípios fundantes da qualidade total estão embasados na Administração científica de Frederick Taylor, no controle estatístico de processos de Walter A. Shewhar (1891-1967) e na Administração por objetivos de Peter Drucker (1909-2005) (LONGO, 1996). Coltro (1996), estudando a gestão da Qualidade Total e suas influências na competitividade empresarial destacam que a

[...] qualidade total é uma forma de ação administrativa, que coloca a qualidade dos produtos ou serviços como o principal foco para as atividades da empresa. Já a gestão pela qualidade total é a concretização desta ação, na gestão de todos os recursos organizacionais, bem como no relacionamento entre as pessoas envolvidas na empresa. Esta ação consolida-se através de um agrupamento de ideias e técnicas voltadas para um aumento da competitividade da empresa, principalmente no que diz respeito à melhoria de produtos e processos. (COLTRO, 1996, p. 4).

Resumidamente pode-se dizer que qualidade total consiste em uma técnica de administração, de caráter multidisciplinar formada por um conjunto de métodos, programas e ferramentas, aplicados no processo de produção das empresas para obter bens e serviços de qualidade pelo menor custo, objetivando a satisfação dos clientes. No tocante à gestão, refere-se ao envolvimento de todos para o alcance do objetivo traçado pela empresa, “[...] do envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias.” (ANTUNES, 1995, p. 16).

No Brasil, no início da década de 1990, estimuladas pela abertura de mercado e pela globalização da economia, as empresas passaram a adotar os sistemas de gestão oriundos do Japão, tais como a TQC, a Manutenção Produtiva Total (TPM) e a Produção Enxuta – *Just-In-Time* ou *Lean Manufacturing*, este último inspirado no Sistema Toyota de Produção. Inclusive, o governo brasileiro, com o intuito de disseminar a TCQ nas instituições públicas e privadas criou o Programa Brasileiro para Qualidade e Produtividade, instituído pelo decreto nº 3.364, de 15 de fevereiro de 2000, dentro do Plano de reforma do Estado Brasileiro.

Nesse novo contexto de reestruturação da produção, a racionalidade técnica e burocrática cede lugar para novas competências individuais necessárias ao trabalhador para atuar na sociedade de mercado complexa e competitiva. “O trabalho em grupo, a cooperação, a participação, a autonomia e a gestão descentralizada do trabalho tornaram-se aspectos relevantes para a prática administrativa moderna.” (CARVALHO, 2009, p. 1142).

O “mundo do trabalho” mudou. Uma nova forma de pensar o trabalho e o trabalhador também. A nova ordem econômica (ANTUNES, 2000; DUARTE, 2003; MARX, 2004; MESZÁROS, 2003) aparece como uma “lei natural” e o trabalhador sofre uma reificação e alienação. Ele produz, se exterioriza naquilo que cria (objetivação), mas não se reconhece naquilo que faz (aliena-se). O produto feito por suas mãos lhe é estranho. Parece ter vida própria, independente.

As transformações no mundo da produção influem significativamente nas leis, planos e programas de educação profissional do trabalhador brasileiro. Elas contribuem para instituir um perfil ideal de trabalhador, que se adeque aos novos formatos produtivos.

A gestão educacional não passa imune a esse processo da reestruturação produtiva e nem ao aparato ideológico movido pelas empresas e governos para propagarem o ideário da lógica empresarial dentro da gestão da escola pública. Muitas terminologias do campo empresarial são trazidas para o âmbito educacional, com a justificativa de que a escola precisa adequar-se às demandas da sociedade de mercado globalizado, onde

Os conceitos de qualidade total, de descentralização, de autonomia e de avaliação, articulados com a perspectiva do toyotismo, apresentaram-se no discurso oficial do MEC e foram amplamente reproduzidos nos diversos espaços de atuação dos educadores. (ROSAR, 2002, p. 160).

O discurso da autonomia é recorrente. Aparece com uma roupagem democrática, fala de descentralização, quando, na verdade, é mecanismo de controle do governo para o alcance de seus objetivos e ao mesmo tempo de desresponsabilização estatal. Rosar (2002, p. 97) afirma que:

Embora no atual contexto os mecanismos utilizados pelo governo direcionem amplos contingentes de educadores a adequar às suas diretrizes e práticas políticas, é sob a ótica da descentralização que o governo tem revelado a sua face centralizadora e implementado estratégias de desqualificação dos setores progressistas no âmbito da educação, na tentativa de ampliar sua hegemonia.

É com o discurso de autonomia que os governos mundiais tentam desmobilizar o caráter político da educação. Destarte, a proposta é gerenciar as escolas com autonomia (gerenciando os assuntos administrativos e financeiros, em detrimento, muitas vezes, da parte pedagógica), imputando-lhes a responsabilidade por meio da gestão por resultados satisfatórios, tal qual uma empresa coordena seus negócios.

A intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar. Assim, apesar de importantes medidas *ad hoc*, levadas a efeito nas últimas décadas com o intuito de democratizar a escola e sua direção (eleição de diretores, conselhos de escola etc.), a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente pautando-se no mundo dos negócios, como medidas como a “qualidade total” ou como a formação de gestores capitaneada por pessoas e instituições afinados com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado. (PARO, 2010, p. 774).

A lógica é pragmática, focada na gestão por resultados que trata a gestão da escola da mesma forma como são administradas as empresas. Deste modo, a educação vira, essencialmente, uma mercadoria. Os profissionais da educação são os que prestam o serviço e os alunos e seus pais ou responsáveis, os clientes. “Em outras palavras, a gerência, ou o controle do trabalho alheio, expande-se dos órgãos de cúpula para as relações entre os trabalhadores, chamados de ‘colaboradores’, promovendo uma gerência interpessoal.” (PARO, 1999, p. 114), mas o poder continua verticalizado e sob controle do capital.

A globalização, a internacionalização do capital, as novas tecnologias alteraram significativamente o contexto produtivo, demandando um novo perfil de trabalhador, novas competências e habilidades nos planos sociocomunicativo e/ou sociocooperativo, reverberando para a escola o papel de formar esse trabalhador. Desta forma, Cunha afirma que “Os novos paradigmas de produção requerem, cada vez mais, educação básica de todos os cidadãos. Exige-se do trabalhador moderno uma visão geral do processo produtivo que, por sua vez, requer o domínio de novas habilidades.”<sup>31</sup> (CUNHA, 1993, p. 32).

---

<sup>31</sup> Embora que, mesmo sob o contexto da dita produção flexível, ainda são perceptíveis vários formatos produtivos que mesclam toyotismo com taylorismo-fordismo, numa tentativa de adequar-se às necessidades de mercado.

A mais recente competência demandada é “aprender a empreender”, assumir riscos, estar apto a “inovar”, a concorrer no mercado voraz e gerar resultados satisfatórios. É nesse contexto que surge a terminologia empregabilidade, que se baseia na capacidade de adequação profissional às novas necessidades de inserção no mercado de trabalho.

A educação (e sua gestão) no contexto de reestruturação produtiva desponta como um setor importante para o reerguimento do capital; por isso, passa a ser considerada nas políticas e nos programas de ajuste e reestruturação do Estado, com o velho (e agora novo) argumento de que através do desenvolvimento técnico-científico, garantirá o desenvolvimento social e competitividade internacional. Como estratégia, é incorporada no discurso de desenvolvimento produtivo e de equidade sob o discurso ideológico, que tem como pano de fundo “[...] a descentralização, a autonomia escolar, a participação, a co-gestão comunitária e a consulta social” (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2007, p. 14), a educação para “todos”.

Suas análises denotam que as políticas concebidas pelos organismos multilaterais, que financiam a educação, estavam diretamente atreladas / imbricadas às necessidades imediatas do capital. Os autores explicitam que é interesse “ [...] reformar a educação em todas as suas dimensões, tornando-a mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento” (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2007, p. 14) no sentido de facilitar sua inserção “no mundo globalizado”.

## **2.4 Educação profissional brasileira pós-1990: breve história**

Antes de nos debruçarmos somente na educação profissional, faz-se necessário tecer algumas considerações breves sobre o Ensino Médio. Este, Na LDB nº 9394/96, é configurado como a última etapa da educação básica e tem como finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

Nas últimas décadas, no Brasil, o Ensino Médio tem sido matéria de discussões e pesquisas de educadores interessados nessa etapa da educação básica. No contexto pós-ditadura militar ganhou ênfase nos movimentos pró-democracia (KUENZER, 2000).

Quando se trata de discutir o sistema educacional brasileiro, esta etapa parece ser a mais controversa, devido ao debate que causa em torno de questões como o acesso e

permanência, sua identidade e a qualidade do ensino (KRAWCZYK, 2009). “O currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais” (KRAWCZYK, 2013, p. 757), que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho.

De fato, é no Ensino Médio que ainda hoje são altos os índices de evasão, abandono e repetência escolar. É nessa fase que muitos jovens saem das escolas para trabalhar, em prol de seu sustento e de suas famílias, por desinteresse e desmotivação.

Na década de 1990 foram implementadas muitas reformas no Ensino Médio. Cabral Neto e Rodrigues (2007) ilustram o contexto das reformas educacionais na América Latina e Caribe no final do século XX e início do XXI. Segundo os autores, os documentos deste período que versam sobre políticas educacionais – a exemplo daqueles elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – apresentam a educação enquanto instância promotora de desenvolvimento social, de igualdade de oportunidades e até atribuem uma dimensão político-ética, de paz<sup>32</sup> e democracia. Lê-se como um apaziguamento dos ânimos sociais. Geralmente as reformas não são necessariamente necessidades coletivas nacionais. “Os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança.” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 65). Assim, a elaboração de políticas públicas verticalizadas e centralizadoras vai de encontro à perspectiva coletiva de educação progressista.

Para se compreender a política de educação profissional no Brasil a partir destes acontecimentos internacionais faz-se mister compreender que a educação relaciona-se com a sociedade de um modo geral. Ela não é um invólucro isolado, nem está apartada da vida social. A dimensão educacional está diretamente imbricada a diversas questões de ordem econômica, política, cultural e social. Cada tempo histórico revela um modo particular de conduzir a educação. A educação profissional é uma modalidade consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96). Segundo o artigo 36 da legislação, a educação

---

<sup>32</sup> A esse respeito citamos o Programa Geração da Paz, que vem sendo trabalhado nas escolas estaduais do Ceará. O programa foi criado em 22 de setembro de 2010 “visando à celebração de cooperação técnica entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com organizações governamentais e não governamentais”. O objetivo do programa “é promover e desenvolver estratégias de aproximação da escola e comunidade, através da valorização dos saberes e experiências locais, que apoiem a construção de uma cultura de paz no estado do Ceará” (MESQUITA, 2008).

profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: articulada, subsequente e concomitante.

Como política pública é recente, mas é assunto antigo na história educacional brasileira. De acordo com Romanelli (2006, p. 27), a partir da crescente demanda por educação no Brasil – impulsionada pelo fator de necessidade de desenvolvimento e “[...] a evolução de uma consciência social do valor da educação” – cresce a exigência das diversas camadas sociais pela expansão da educação no século XX, sobretudo, após a II Segunda Guerra Mundial com a industrialização incipiente.

Destarte, o crescimento econômico que ora se desenhava no País não foi acompanhado de um projeto educacional amplo, universal e de qualidade (LESSA, 2012). Visava preparar gente para trabalhar nas fábricas que estavam emergindo no Brasil. Não havia uma proposta de universalizar o ensino, de uma escola pública de qualidade. Era mais uma necessidade econômica que mesmo educacional. No limiar deste novo século, o cenário se perpetua.

No século XX foram criadas e regulamentadas várias entidades direcionadas ao ensino profissional, a exemplo da Escola de Aprendizes e Artífices. Geralmente essas instituições eram voltadas para jovens desocupados, haja vista que estes poderiam atrapalhar a ordem social. Na década de 1940 também foram criados o Serviço Social do Comércio Ceará (SESC)<sup>33</sup>, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)<sup>34</sup>, o Serviço Social da Indústria (SESI), instituições privadas que formam boa parte da mão de obra no Brasil para o mercado. O Estado brasileiro vem delegando ao setor privado a possibilidade de ditar as orientações da formação do trabalhador.

Nesse sentido, em 1964 com o projeto de modernização do País, o Estado brasileiro passa a dar mais ênfase à educação profissional, dada a necessidade de mão de obra requerida pelas empresas do próprio Estado, que se encontrava em plena expansão para manutenção do capitalismo monopolista (ROMANELLI, 2006). Saviani (2008) observa que no contexto “do nacionalismo desenvolvimentista” emergiu e predominou uma concepção de educação produtivista.

Nesse período, com vistas ao problema da falta de profissionais qualificados, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do Brasil de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), já contempla esse aspecto, deixando evidente a preocupação com a formação e qualificação do trabalhador para atuar na incipiente indústria brasileira. Entre esta

---

<sup>33</sup> Criado em 1946, no dia 13 de setembro, pelo Decreto-Lei nº 9.853.

<sup>34</sup> O SENAI foi criado pelo decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942.

legislação, apareceram outros decretos com o mesmo propósito. Nesse período, a modalidade de educação profissional passou a ser ofertada em diversos níveis, tanto pelo setor público como pela iniciativa privada, de curta e média duração. A LDB equipava o ensino profissional ao ensino acadêmico para continuidade dos estudos, inclusive superiores. No bojo desse período, vários acordos foram feitos entre MEC-USAID. Arapiraca, analisando esse processo, destaca que

Estamos apenas evidenciando a dimensão ideológico cultural dos mecanismos da ajuda, numa tentativa de denunciar, pela amostra dos fatos, os aspectos alienantes a que nossas tradições culturais foram submetidas. E a veemência dessa denúncia fica mais contundente a partir da constatação do fato de que os técnicos responsáveis pela implementação da Reforma não foram buscar nos *EUA* orientação técnica simplesmente; eles foram ser submetidos à processos de *internalização* de valores culturais para "serem melhor qualificados para adaptarem suas experiências adquiridas nos EUA ao seu ambiente de trabalho no Brasil. (ARAPIRACA, 1979, p. 167).

Arapiraca (1979) ressalta que a formação dada aos técnicos e assessores pedagógicos brasileiros era um programa elementar voltado para um público-alvo bem definido – quais sejam, as classes populares – àqueles destituídos do poder econômico.

A LDB de 1961 acentuou o dualismo educacional no sistema de ensino brasileiro. De um lado, o ensino profissional para a classe trabalhadora e de outro o ensino propedêutico para os filhos da classe burguesa, mantendo a mesma tradição e distinção de classes que se apresenta no País desde a colonização (CIAVATTA; RAMOS, 2011; KUENZER, 1991; SAVIANI, 2008).

Saviani (2008) salienta que é centenária a questão do dualismo educacional no Brasil. Por um lado, no período colonial, tem-se a educação propedêutica, que visava preparar para estudos sequenciais e superiores. Por outro, o ensino profissional e agrícola, reservado à camada mais baixa da colônia portuguesa. Para os índios, a adaptação ao trabalho aos moldes europeus e mercantilistas. Garcia corrobora com a afirmação de Saviani, descrita anteriormente, destacando que:

Mesmo de forma não sistemática, a educação profissional nasce em nosso país estigmatizada, [...] a formação do trabalhador ficou marcada, já no início da colonização, com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício, sendo vista pela população como uma forma de ensino destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais. (GARCIA, 2009, p. 44).

Essa proposição dualística está relacionada à estrutura socioeconômica e educacional brasileira, elaborada a partir de um mosaico composto por contradições,

dualismos, questões peculiares, próprias da ordem social ainda vigente no país: matriz cultural escravocrata, elitista e despótica e patrimonialista (HOLANDA, 1995).

Essa proposição dual da educação vai de encontro à educação unitária colocada por Gramsci (1978, p. 118): “[...] a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.”

A reforma da LDB veio da lei nº 5.692/1971 que implementava uma profunda reforma da educação básica, a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos. Quer dizer, a habilitação profissional passa a ser compulsória. Essa concepção está em consonância com a ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo ditatorial e o intuito era conter a demanda por educação superior, além do forte comprometimento com a privatização da educação.

Outra lei em destaque na ditadura militar é a de nº 7044/82, que revogou a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, mas que deixou ainda nítida a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional. A profissionalização almejada foi um fracasso: as instituições de ensino privado continuaram preparando para o vestibular, as escolas públicas não estavam preparadas tecnologicamente, tampouco os empresários abraçaram a causa, pois era muito melhor que a escola formasse o trabalhador a partir de um conhecimento básico geral. O fracasso geral da compulsoriedade do ensino profissional alterou a proposta da “qualificação para o trabalho” propugnada pela Lei nº 5.692/1971 para a “preparação para o trabalho” na Lei nº 7044/82 (ZOTTI, 2004).

A ideia da “preparação para o mundo do trabalho” permaneceu em destaque na LDB de nº 9394/96 até os dias atuais. No século XXI, a globalização, as tecnologias de informação e comunicação alteraram sobremaneira as relações no mundo do trabalho. Ter um diploma não é garantia de um emprego. A expressão reciclagem passou a ter a conotação de continuação dos estudos. Para a “inserção no mercado de trabalho” é demandado qualificação, criatividade e empreendedorismo. Esse processo de formação profissional baseada nesses moldes mercantis gera o que Kuenzer chama de inclusão subordinada. De acordo com a estudiosa,

Por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão incluyente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado

da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação é excludente. (KUENZER, 2006, p. 880).

Segundo a autora, a expressão inclusão social é recorrente na literatura, nos documentos oficiais e nos discursos, que versam acerca da educação profissional. A condição aligeirada em que se dá a “capacitação” precariza a perspectiva formadora e criadora da educação. Nessas circunstâncias, torna-se uma inclusão excludente, característica das demandas da acumulação flexível. Além da preparação para o mundo do trabalho, há o discurso de preparação para a vida. Outrossim, dissemina-se a proposta da escola unitária anunciada por Gramsci. Já Kuenzer (2000, p. 19) pontua

Resta saber, portanto, a que interesses serve a disseminação da ideia de que o novo Ensino Médio atende aos princípios da escola única. Uma forma de fazê-lo é buscar compreender a quem se destina e como se insere esse nível de ensino no conjunto da reforma que vem sendo levada a efeito desde a aprovação autoritária da LDB. Ao mesmo tempo, essa análise permitirá demonstrar que o Ensino Médio continua, sob a falsa ideia da unitariedade, perversamente mais dual.

A conclusão de Kuenzer é que, ao invés da unitariedade, o Ensino Médio prevalece mais dualístico e excludente, e cada vez mais é distanciada a perspectiva da educação com a perspectiva do trabalho. Essa desarticulação não é ingênuo: cumpre, pois, as orientações postas na sociedade do capital, cuja marca é a divisão social do trabalho.

A LDB 9394/96 desartelou a formação do Ensino Médio integrado à educação profissional. Em 2004, o governo de Lula da Silva instituiu o decreto 5.154 que retoma a integração.

Seguindo a trilha da reestruturação do capitalismo e do projeto de desenvolvimento socioeconômico e educacional do governo Lula, em 12 de dezembro de 2007, o governo federal – através do decreto nº 6.302 – instituiu o Programa Brasil Profissionalizado<sup>35</sup>, com a finalidade de fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A proposta do programa ancora suas bases no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é “[...] estimular o Ensino Médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre

---

<sup>35</sup> Segundo o *site* do Programa, “mais de R\$ 1,5 bilhão já foi conveniado pelo Ministério da Educação para estimular a implementação de ensino médio integrado à educação profissional nos estados. O dinheiro deve ser empregado em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Até 2014, o programa conveniará recursos da ordem de R\$1,8 bi aos estados e municípios que ofertam educação profissional no país” (BRASIL, 2013, p. 1).

formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.” (BRASIL, 2007, p. 1).

O Programa Brasil Profissionalizado também financia a construção e aquisição de equipamentos para as escolas e tem por objetivo elevar a oferta da educação profissional e tecnológica em cursos técnicos de nível médio. Para participar, os estados e municípios devem assumir o Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, por meio de “adesão voluntária”. O mesmo dispõe sobre a implementação de um Plano de Metas com 28 diretrizes para a efetivação de uma “educação de qualidade” na educação básica, auferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>36</sup>. Camini (2010) avalia que a forma adotada pelo Ministério da Educação (MEC) de captação dos estados e municípios a uma política nacional, pode se caracterizar como democracia induzida ou consentida.

A lei garante a prestação de assistência financeira aos estados que apresentarem propostas de trabalho voltadas à educação profissional e que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, regulamentado pelo Decreto nº 8.094, de 24 de abril de 2007.

Nos meandros da história e da educação profissional no Brasil, a Lei nº 11.741/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação profissional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. O artigo 2 dispõe que a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (i) de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (ii) de educação profissional técnica de nível médio; (iii) de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A educação profissional técnica de nível médio integrada será ofertada de forma articulada com o Ensino Médio integrada e/concomitante (BRASIL, 2010). Esse é o caso do Ceará.

Após idas e vindas e calorosos debates em torno de questões controversas foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº13.005/2014 que estará em vigência de 2014 a 2024. No tocante a educação profissional, o PNE dá muita ênfase e segue as tendências do modelo neoliberal.

A meta 11 do plano decenal almeja triplicar as matrículas no nível médio integrado à educação profissional, assegurando 50% da expansão no segmento público. As

---

<sup>36</sup> Segundo o 3º artigo do decreto nº 6.094/2007: “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” (BRASIL, 2007, p. 1).

estratégias são diversas. Destacamos entre elas as que se afinam mais com a ótica do empresariamento da educação pública e com as concepções de Estado avaliador, marcos no modelo neoliberal. A estratégia 11.3 prevê a expansão da educação profissional técnica de nível médio em Educação à Distância, fortalecendo ainda mais essa modalidade de oferta.

A oferta de matrículas gratuitas de Educação Profissional Integrada ao Médio pelas entidades privadas vinculadas ao sistema sindical é a estratégia 11.6. Precisamos estar atentos a esse processo, uma vez que as tentativas de atrelamento da educação profissional aos sindicatos, como as experimentadas pelo Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), no final da década de 1990, acarretaram grandes prejuízos políticos aos sindicatos. Estes, por sua vez, passaram a focar suas ações na formação (aligeiradas, diga-se de passagem) e deixaram de investir na sua função social como entidades representativas da classe trabalhadora, abandonando as lutas sindicais para cuidar das formações e dos recursos que delas decorriam. Assim, o Estado passava a cooptar líderes sindicais em troca de verbas para cursos de formação profissional de qualidade duvidosa.

A estratégia 11.7 pretende expandir a oferta de financiamento estudantil à Educação Profissional de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior, contribuindo para aprofundar ainda mais o desvio dos recursos públicos para a iniciativa privada.

A estratégia 11.8 visa institucionalizar sistema de avaliação próprio para a educação profissional, bem a gosto do Estado neoliberal, que executa seu papel de avaliador, em sintonia com a gestão por resultados. Nessa mesma direção – da gestão por resultados – se coloca a estratégia 11.11, que pretende elevar gradualmente a taxa de conclusão média na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte). A elevação da taxa de aprovação pode recair sobre a problemática da aprovação automática, declinando significativamente a qualidade da formação. O aumento do número de alunos por professor expressa o desejo deste Estado neoliberal em otimizar os gastos educacionais.

Como vemos, a educação profissional está, historicamente, assentada no dualismo educacional, nos programas de aligeiramento, no atendimento direto das demandas do mercado, no adestramento mecânico dos trabalhadores, em contraposição a uma proposta de formação politécnica, esteirada na formação omnilateral, que contemple a formação ampla do indivíduo, em todos os seus lados e potencialidades humanas.

### **3 ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E A TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL: ESCOLA OU EMPRESA?**

Na política de massas, dizer a verdade é uma necessidade política.  
(Gramsci)

#### **3.1 Ensino médio integrado no Ceará: bases e proposições**

Nesse capítulo, no primeiro tópico, discorreremos sobre o contexto histórico de criação das Escolas Profissionais no Estado do Ceará, relacionando às políticas educacionais e econômicas em curso no Brasil, buscando compreender a partir dos documentos que norteiam a educação profissional no Estado e como vem sendo desenhada essa política. Na segunda parte, versamos sobre o gerenciamento das Escolas de Educação Profissional do Ceará, que adotam um modelo de gestão cujo parâmetro é a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) fundamentado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) e nos pilares da educação, elaborados pelo Relatório Jacques Delors editado no livro “Educação: um tesouro a descobrir”.

Em 12 de dezembro de 2007 o governo Federal, representado por Lula, lança o decreto nº 6.302, instituindo o Programa Brasil Profissionalizado, cujo objetivo é “[...] estimular o Ensino Médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.” (BRASIL, 2007, p. 1). A lei garante a prestação de assistência financeira aos estados que apresentarem propostas de trabalho voltadas à educação profissional e que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, regulamentado pelo Decreto nº 8.094, de 24 de abril de 2007.

Desta forma, o Brasil Profissionalizado teve a adesão de todos os Estados brasileiros. No Ceará, a adesão foi instantânea. Em março do ano seguinte, foi lançado o Plano integrado de educação profissional e tecnológica para o estado (CEARÁ, 2008a). O plano congregou todos os envolvidos com a educação profissional, desde o setor público aos setores privados para traçar metas e ações para a política que estava sendo desenhada. Entre os pressupostos da política estão: a melhoria da qualidade da Educação Básica, garantia de

infraestrutura adequada, gestão compartilhada, participação da sociedade, qualificação dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No bojo do Plano integrado de educação profissional e tecnológica estão os Centros de Educação da Juventude (CEJOVEM). Os primeiros centros ficavam nos municípios de Jaguaribe, Canindé e Redenção. Nestes centros, os jovens tinham acesso ao Ensino Médio e educação profissional (NÓBREGA FILHO; TASSIGNY, 2008). Posteriormente, os centros passaram a ser chamados de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), mediante a lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. A legislação em pauta destaca: “Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) terá jornada de tempo integral” (CEARÁ, 2008b, p. 1). A proposta desse formato de escola tem como objetivos a elevação do nível dos resultados das escolas públicas cearenses e capacitar mão de obra.

A estrutura organizacional das EEEPs é definida em decreto. Cada escola atende no máximo 540 alunos, sendo 12 turmas compostas de 45 discentes. A mesma funciona das 07:00 às 17:00 horas. São feitas na instituição três refeições por dia: dois lanches e almoço. As refeições são servidas para alunos, professores, núcleo gestor e demais funcionários. Todos os dias os alunos têm nove aulas diárias. O currículo perfaz um total de 17 disciplinas. A matriz curricular é dividida entre: disciplinas da base nacional comum<sup>37</sup> (iguais para todos os alunos); disciplinas dos cursos técnicos (de acordo com cada curso “escolhido” pelo aluno); e a parte diversificada que corresponde às disciplinas Mundo do Trabalho (MT), Temáticas, práticas e vivências (TPV), muito conhecido na escola como projeto de vida; Empreendedorismo<sup>38</sup>, horário de estudo baseado na metodologia Aprendizagem Cooperativa<sup>39</sup>; e projetos interdisciplinares.

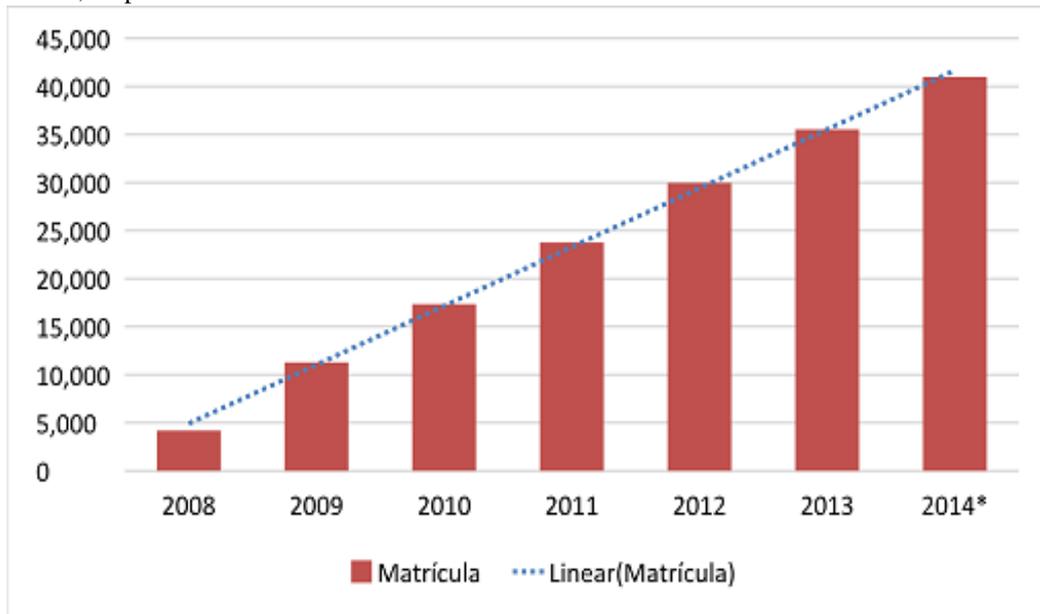
---

<sup>37</sup> Compreende os treze componentes curriculares básicos e comuns ao ensino médio: Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química.

<sup>38</sup> “O tema empreendedorismo é abordado com o objetivo de possibilitar a capacitação dos educandos para o desenvolvimento de competências empreendedoras, que contribuam para o planejamento e a criação de negócios sustentáveis e com o foco em oportunidades identificadas no mercado. São abordados os seguintes tópicos: Crescendo e Empreendendo; Iniciando um Pequeno Grande Negócio; e Como Elaborar Plano de Negócios”. Uma ação das EEEPs é o “Projeto Junior Achievement, ou Projeto de Formação de Miniempresa, foi implantado em 2009 nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Tem como foco o empreendedorismo, objetivando proporcionar aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio uma experiência prática em economia e negócios, organização e operação de uma empresa. Neste programa são apresentados os fundamentos da economia de mercado e da atividade empresarial através do método Aprender-Fazendo, em que cada participante se converte em um mini empresário, acompanhado por profissionais das áreas de marketing, finanças, recursos humanos e produção. O programa educacional é desenvolvido em 15 semanas nas escolas participantes e cada turma tem em média 30 alunos. Os alunos acompanham todas as fases de desenvolvimento de uma empresa e ao final comercializam a sua produção em uma feira promovida para expor

Atualmente a SEDUC contabiliza 110 EEEPs, espalhadas em quase todos os municípios do Estado do Ceará, das quais 58 escolas são padrão MEC<sup>40</sup> e 52 escolas são adaptadas, perfazendo um total de 40.897 alunos, como mostrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Evolução do número de alunos matriculados nos cursos técnicos, no Estado do Ceará, no período de 2008 à 2014



Fonte: Ceará (2015a).

O gráfico evidencia que as matrículas evoluem com o passar dos anos. Em 2008, o projeto iniciou com 4.181 matrículas e, em 2015, chegou a quase 42 mil alunos matriculados nas EEEPs. O mapa a seguir ilustra a evolução cumulativa do número de alunos matriculados e municípios contemplados com EEEPs a partir de 2008 ao ano de 2013.

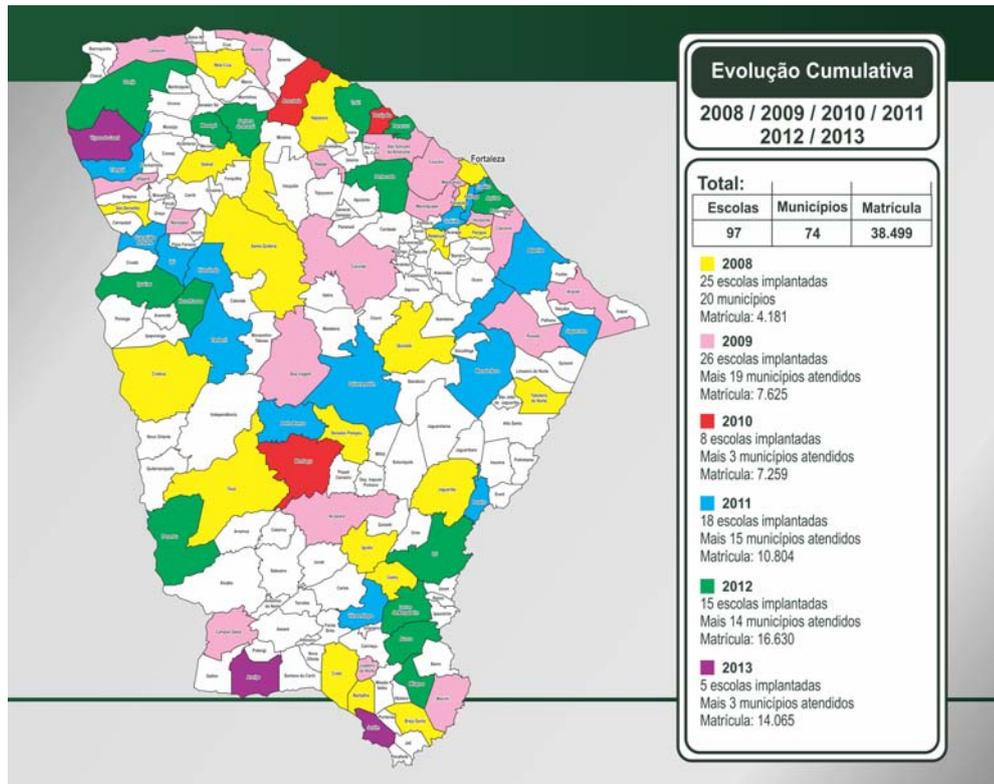
---

os resultados do projeto, denominada Feira de Miniempresa. A feira acontece em um estande de exposições montado em espaços de ampla circulação de pessoas. Normalmente o grupo desenvolve quatro produtos, que variam entre vestuário, calçados, agenda, dentre outros. Nessa fase os alunos aprimoram a capacidade de comercialização e toda a renda é revertida para eles. Em média mil alunos foram formados pelo projeto”. (CEARÁ, 2015a).

<sup>39</sup> Metodologia de aprendizagem desenvolvida por professores da UFC. A principal estratégia utilizada é a difusão de Células Estudantis (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2015).

<sup>40</sup> São unidades com 5,5 mil m<sup>2</sup> de estrutura, 12 salas de aulas, auditório, bloco administrativo, refeitório e laboratórios de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática. Os laboratórios técnicos são equipados de acordo com a especificidade de cada curso. As instalações também possuem bibliotecas [...], além de ginásio esportivo e teatro de arena (CEARÁ, 2015a).

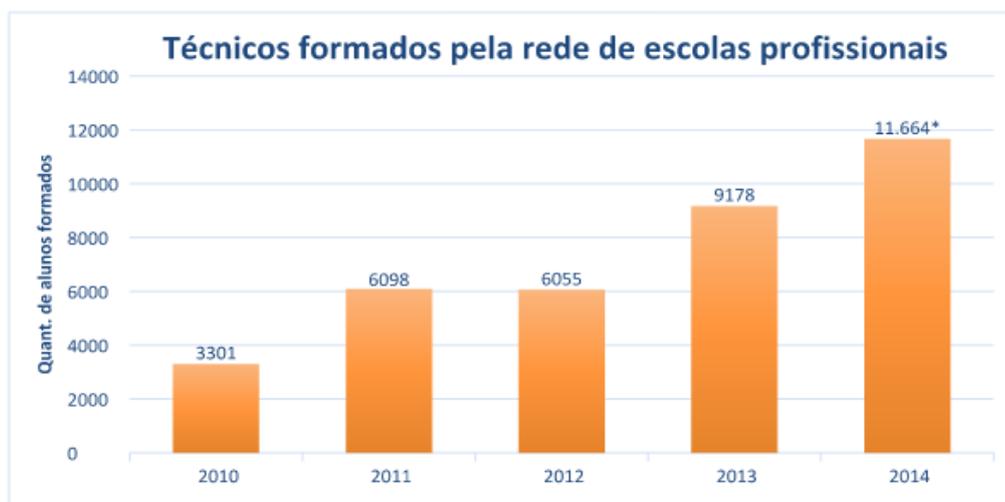
Figura 1 - Mapa das escolas e municípios contempladas com EEEP's



Fonte: Ceará (2015a).

De 2008 a 2014 foram formados quase 12.000 mil técnicos para o mercado de trabalho, como é ilustrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Técnicos formados pela rede de escolas profissionais



Fonte: Ceará (2015a).

O projeto do ex-governador Cid Ferreira Gomes era construir 140 escolas deste tipo. Não deu tempo de inaugurar todas as escolas previstas. Em 2015 o governo Camilo Santana contabiliza 12 obras em execução e 13 em fase de processo licitatório.

Os recursos para o financiamento das escolas são oriundos do próprio Governo do Estado e do Ministério da Educação (MEC), via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo o que divulgou a Coordenadoria de Educação Profissional, de 2008, quando teve início o projeto a 2014, foram investidos mais de 1(um) bilhão de reais na construção, ampliação e reforma das escolas, implantação de laboratórios técnicos, aquisição de equipamentos e mobiliários, pagamento de professores, bolsa estágio, fardamento e alimentação. Na Tabela 1 são mostrados os recursos investidos da esfera federal e estadual.

**Tabela 1** - Recursos investidos de 2008 a 2014

ANO	RECURSOS INVESTIDOS <sup>1</sup> (R\$)		TOTAL (R\$)
	Federal	Estadual	
2008	0,00	2.734.025,15	<b>2.734.025,15</b>
2009	22.674.215,07	30.068.709,51	<b>52.742.924,58</b>
2010	64.507.454,63	159.923.487,47	<b>224.430.942,10</b>
2011	14.920.840,77	146.884.529,28	<b>161.805.370,05</b>
2012	87.538.689,16	135.748.389,70	<b>223.287.078,86</b>
2013	38.635.876,28	115.319.137,72	<b>153.955.014,00</b>
2014	68.096.884,07	149.044.771,41	<b>217.141.655,48</b>
<b>TOTAL</b>	<b>296.373.959,98</b>	<b>739.723.050,24</b>	<b>1.036.097.010,22</b>

<sup>1</sup> Não incluído recursos de custeio.

Fonte: Ceará (2015a).

Como a tabela mostra, o governo federal investiu R\$ 296.373.959,98, que corresponde a 29% oriundo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) / MEC e o governo estadual 71%, tendo investido R\$ 739.723.050,24, perfazendo o total de R\$ 1.036.097.010,22. A Coordenadoria de Educação Profissional publicou no site que investiu ainda R\$ 435.904.666,11 relacionados a gastos com custeio. Nota-se ainda que, em 2008, não houve repasse federal para o investimento com as escolas profissionais.

Ressaltamos que não existem eleições para o cargo de diretor nas Escolas Profissionais. Isso gera uma relação de dependência e subserviência à política do estado, na

qual o gestor tem que rezar a cartilha, sob pena, de ser “posto para fora”. A LDB de nº 9394/96, no artigo 14, versa sobre os processos de democratização na gestão educacional. A reivindicação pela escolha de diretores escolares, por meio de processo eletivo no Brasil, remonta ao início da década de 1980 no contexto da redemocratização política do País. Um dos principais motivos para a reivindicação das eleições para diretor era a ideia de que esta pudesse neutralizar as práticas clientelistas em voga, como a indicação de afetos políticos em que os critérios eram tão somente político-partidários. Com as eleições acreditavam, ainda, que poderiam superar a falta de participação dos pais, professores, alunos e funcionários e as práticas autoritárias. No entanto, o ideal não é o real e estas práticas não desapareceram por completo e aparecem de outras formas, passando a fazer parte do próprio processo eletivo dando brechas para o agente político “escolher” o diretor e, inclusive, influenciar o exercício de seu mandato (PARO, 1996). No entanto, o autor pondera que

O fato, entretanto, de a incipiente prática política introduzida pelas eleições de diretores não ter sido capaz de eliminar por completo essas expectativas e comportamentos clientelistas não pode levar a que se impute às eleições as causas desses males que nada mais são, na verdade, do que remanescentes de uma cultura tradicionalista que só a prática da democracia e o exercício autônomo da cidadania poderão superar. (PARO, 1996, p. 378).

O referido pesquisador julga ser “[...] um retrocesso para a escolha [do diretor], pela via da simples nomeação por critério político-partidário.” (PARO, 1996, p. 388). O autor explica que não é apenas o fato de ter eleições que alterará todo um sistema tradicional calcado nas relações verticalizadas, de autoritarismo, mas é um caminho importante porque reduz os impactos de uma gestão centralizadora e verticalizada. Na verdade, o processo de escolha é apenas um dos vários determinantes a influir no modo de gerir a escola, inclusive, no modo de agir do diretor.

Sobre a ausência de eleições, a Coordenadora da Educação Profissional do Ceará nos explicou que as escolas profissionais foram criadas por lei e na própria legislação existe uma orientação com relação aos cargos de diretor e professor. Segundo a gestora:

*Não existe a eleição, mas existe o processo seletivo. Na própria lei diz: professor e diretor tem que ter um processo específico. Então, é aberta uma seleção pública, tem um edital com todas as cláusulas, é feita uma prova. Nos anos anteriores, quem realizou a prova foi a UFC. Esse ano quem realizou foi o CAED. É feito uma seleção externa, né? Não é a secretaria que realiza. E tem toda uma 2ª etapa, um curso de formação que tem curso e vivências que focam muito a parte da liderança e aí, é formado um banco. O banco é classificatório e tem nota, a partir da prova. Esse outro é muito mais subjetivo (Entrevista, 05 de dezembro de 2014).*

É válido ressaltar que após a seleção, os candidatos ficam numa lista de espera, que compõe um banco de gestores. A chamada para exercer o cargo de diretor dependerá das necessidades da administração pública. Pedi para a coordenadora explicar como funciona na prática as vivências. Ela disse que nunca participou do processo seletivo e nos orientou a conversar com um diretor que tivesse participado. No entanto, deixou claro que o trabalho com os coordenadores tem como objetivo trabalhar a liderança. E explicou:

*[...] a gente tem aqui um trabalho com os coordenadores, com uma equipe que trabalha a liderança. Você tem todos os princípios que a gente falou... Então, são analisados aspectos comportamentais em cima do que foi trabalhado no curso. Se ele está trabalhando liderança, se ele está trabalhando um perfil de... ah, a outra premissa é pró-atividade, né? Se ele está trabalhando, é... se a escola profissional tem essas premissas, então eu vou analisar o perfil daquele grupo em relação a essas premissas. Então, se ele é pró-ativo, se ele é... tanto o trabalho de dinâmica, de grupos, tem algumas avaliações que tem uma equipe de psicólogos, uma equipe multiprofissional, avaliando o grupo. Então, é uma semana de curso, depois tem... o edital deve te dar esse embasamento, passo a passo. E a vivência é porque cada seleção é diferente, né? E é muito subjetivo. É importante que você fale com alguém que participou do processo (Entrevista, em 05 de dezembro de 2014).*

Do ponto de vista da coordenadora, para ser diretor é preciso ser um líder, demonstrar proatividade e saber se antecipar aos processos. Liderança e proatividade são duas das competências sacramentadas pelo mercado para o exercício da gestão de qualquer empresa. Percebemos, assim, como as formações de gestores escolares buscam alinhamento com as práticas de gestão do mercado, potencializando a educação como mera mercadoria, atribuindo ao aluno o papel de cliente e à aprendizagem, o produto desse processo.

Na mesma medida em que os gestores são preparados para assimilarem essa concepção, são também multiplicadores da mesma. Isto se verifica em uma das falas da diretora da escola Alfa. Referindo-se à seleção para o cargo de direção, falou aos alunos do 1º ano que:

*Eu, a última vez que fiz a seleção para diretora foi em 2014. Eu fui observada, parecia um big brother. Para cada diretor que estava fazendo a seleção, tinha três pessoas só observando. Aqui também, nós observamos vocês. (Diário de campo, em 28 de janeiro de 2015).*

Nunca é demais ressaltar que esse modelo de ser “observado” (aliás, uma abordagem eufemística para designar o ato de vigiar), experimentado na escola pelo aluno, será também reproduzido no mercado de trabalho. Já ter passado por essa experiência (na EEEP) contribuirá para formar um trabalhador dócil, paciente e adaptado.

A forma de provimento ao cargo é através de seleção pública realizada em 2014 pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), da Universidade Federal de Juiz de Fora, e a segunda etapa é realizada diretamente pela SEDUC.

Segundo o que consta no edital nº 015/2014, a prova objetiva averigua as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Educação profissional, Gestão da Educação Pública, Leitura e interpretação de dados educacionais (CEARÁ, 2014b). A segunda parte da prova consta de três momentos: curso de fundamentação, avaliação comportamental e entrevista.

De acordo com o edital supracitado, o curso de fundamentação é intitulado “Novos Paradigmas de Gestão” e tem como objetivo

[...] apresentar ao candidato as linhas que orientam a proposta de gestão e de políticas educacionais do atual governo e prepará-lo para a participação nas provas situacionais desta segunda etapa, terá duração de 16 (dezesesseis) horas e frequência obrigatória de 100% (cem por cento). (CEARÁ, 2014b, p. 1).

O componente da avaliação comportamental “consiste na participação em provas situacionais, constando da observação de atitudes e comportamentos dos candidatos através de jogos, dinâmicas de grupos e situações-problema, com duração de 4 (quatro) horas”. E, por último, a entrevista, que “objetiva consolidar as observações obtidas na avaliação comportamental”.

Na entrevista realizada com a diretora da escola Alfa, ela reitera o que foi dito anteriormente, conforme expõe:

*Depois que a gente é aprovado na prova escrita e currículo, a gente passa por uma formação em coaching<sup>41</sup>, que é uma formação para as pessoas perceberem se a gente tem esse perfil de trabalhar nessa perspectiva de resultados, de concepção de duas escolas em uma, e aí, a gente passa por uma formação, onde a gente é observado. A gente costuma até brincar, quando estamos nesse processo de formação, que é como se a gente tivesse num big brother da educação, porque a gente é observado pelas pessoas, como é que a gente se porta, como é que a gente*

---

<sup>41</sup> Quer dizer, no processo de seleção de gestores são adotados os mesmos mecanismos de seleção das organizações empresariais. O *site* do Instituto Brasileiro de *Coaching* (IBC) explica que se trata de um processo e que “é uma oportunidade de visualização clara dos pontos individuais, de aumento de confiança, de quebrar barreiras de limitação, para que as pessoas possam conhecer e atingir seu potencial máximo e alcançar suas metas de forma objetiva e, principalmente, assertiva. Conduzido de maneira confidencial, o processo de *Coaching* é realizado através das chamadas sessões, onde um profissional chamado *Coach* tem a função de estimular, apoiar e despertar em seu cliente, também conhecido como *coachee*, o seu potencial infinito para que este conquiste tudo o que deseja. Um dos pontos fortemente trabalhados pelo *Coaching* é a liderança”. Ainda, segundo o *site*, a “capacidade de liderança é uma das características mais valorizadas pelas empresas na hora de contratar seus funcionários. Com papel estratégico e essencial para o crescimento da organização, o líder deve possuir qualidades como dedicação, entusiasmo, equilíbrio e confiança” (INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING, 2015).

*se expressa, como é que a gente lida com as adversidades e as dificuldades, como é que a gente lida com os colegas* (Entrevista realizada em 24 de março de 2015).

Segundo o que dispõe a Lei nº 14.273, que trata sobre a criação das EEEPs, de 19 de dezembro de 2008, os cargos de direção devem considerar as seguintes orientações disponíveis no artigo 3 da lei:

A constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das Escolas Estaduais de Educação Profissional serão feitos mediante seleção pública, que, além de exames de conhecimentos e comprovação de experiência, constará de avaliações situacionais de competências específicas, sendo sua regulamentação estabelecida por Decreto, não estando sujeitas ao que estabelece a Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, e o Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. (CEARÁ, 2008b, p. 1).

A Lei nº 13.513 dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. No artigo 2, menciona que o processo de escolha e indicação para o provimento do cargo, far-se-á mediante duas etapas: a primeira, avaliação escrita e exame de títulos e a segunda, realização de eleição direta e secreta junto à comunidade escolar. O Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008 corrobora com as prerrogativas mencionadas na lei nº 13.513.

Ao analisarmos a forma de seleção para diretores dos PROCENTROS<sup>42</sup>, observamos que o Ceará adota uma metodologia muito semelhante: não tem eleição, é regulamentada por lei, devendo os candidatos ter nível superior e experiência comprovada como diretor durante pelo menos cinco anos. São duas etapas: uma eliminatória e outra classificatória. A etapa eliminatória consiste de análise do currículo e prova de conhecimentos gerais, pedagógicos e de gestão educacional. A etapa classificatória é uma avaliação do perfil comportamental. “Trata-se de um teste psicológico no qual se analisam características de dominância, influência, estabilidade e conformidade dos candidatos.” (MAGALHÃES, 2008, p. 77). O segundo momento da fase classificatória é a entrevista conduzida por técnicos da SEDUC, o presidente do ICE, o gestor do PROCENTRO e um representante de outros parceiros corresponsáveis. Feitos esses processos, é gerada uma nota: quem tiver mais pontos, será escolhido para ser o gestor do PROCENTRO. Após essas etapas, o candidato escolhido passa por uma capacitação em gestão do centro experimental (MAGALHÃES, 2008).

No Jornal O POVO, a ex-Secretária de Educação do Ceará e atual vice-governadora, Izolda Cela, afirmou que “Os diretores das EEEPs são escolhidos em processo

<sup>42</sup> Trataremos das escolas pernambucanas denominadas Procentro mais adiante. Estas se constituem como importantes instituições para análise, considerando a pertinência de seu projeto educativo com as escolas de educação profissional por nós examinadas.

meritocrático. Além de provas, é feito um curso sobre paradigmas de gestão e uma avaliação comportamental.” O referido curso é ministrado pelo Instituto Aliança<sup>43</sup>, conforme destaca o Relatório anual de 2013:

O projeto surgiu a partir de um desafio colocado pela Secretaria de Educação do Ceará, ao Instituto Aliança, no sentido de adequar a metodologia do Com.Domínio Digital (CDD) ao currículo escolar das escolas de ensino médio profissional. Entre as ações a serem desenvolvidas, destaca-se a capacitação dos educadores das Escolas de Educação Profissional (EEPs), encarregados de ministrar duas unidades curriculares nos três anos de Ensino Médio Profissional (Projeto de Vida e Mundo de Trabalho) em 100 escolas, em 2013. (INSTITUTO ALIANÇA, 2014, p. 29).

O Estado delega a outrem a formação de seus gestores. Fica a encargo de outra instituição fazer a “doutrinação” da política estadual. É válido ressaltar que o referido instituto faz “parcerias” com setores privados, como a Microsoft, a Odebrecht, a SAFRAN, Nokia, Chevron, entre outras empresas públicas, como a Petrobrás e a Caixa Econômica Federal (INSTITUTO ALIANÇA, 2014).

Assim, torna-se notória a crescente adoção de mecanismos de empresariamento na gestão da escola pública cearense por meio das parcerias público-privadas. Na visão marxista, é problemática a questão do Estado formador da classe trabalhadora, haja vista que este atua como o comitê executivo da classe burguesa. Todo o conteúdo formativo será voltado para seus interesses próprios.

Os coordenadores escolares passam por um processo seletivo diferente. A seleção é orientada pelo decreto nº 13.513, de 19 de julho de 2004, que trata sobre a escolha e indicação para provimento dos cargos em comissão de Diretor e de Coordenador Escolar junto às escolas públicas estaduais. A lei determina que os gestores precisam passar por uma seleção pública. De acordo com o que rege o artigo 2 da legislação supracitada, a primeira etapa do processo de seleção pública tem por objetivo a composição de um banco de gestores escolares aptos a exercerem quaisquer das funções de direção e de coordenação escolar. A segunda fase para diretores é a eleição. Os coordenadores ficam em um banco de espera. Sua chamada será feita mediante entrevista e escolha de um diretor. Nas EEEPs os coordenadores escolares também devem participar desse mesmo processo seletivo.

---

<sup>43</sup> “O Instituto Aliança é uma associação sem fins lucrativos qualificada como organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). Foi fundado em janeiro de 2002, com o intuito de assumir a coordenação do “Projeto Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável do Nordeste”, resultado de uma união estratégica com o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Kellogg, a Fundação Odebrecht e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (INSTITUTO ALIANÇA, 2014, p. 29).

Em relação à seleção para docentes das escolas profissionais, a coordenadora educação profissional – durante entrevista – falou que:

*[...] é a mesma coisa. Para professor, a gente teve até chamada do concurso público. Como a lei é bem específica e diz que precisa de processo específico... a gente vai abrir na próxima semana, se eu não me engano um processo amplo para todas as escolas nas regionais, abrindo para todas as carências e aí, a gente sabe também que não tem professor efetivo para todas as áreas, todas as disciplinas e em todos os municípios. Até porque a gente acabou de chamar praticamente todos os concursados. Mas, tem aquelas carências no universo grande de profissionais, alto número de licenças, isso é muito constante. Você é efetiva, você está afastada, mas aí no seu lugar tem que ter um temporário, não pode ter efetivo. Então a seleção é para compor as carências. O que é carência? São todas as vagas de temporários. À medida que a gente faz esse banco, apareceu efetivo e temporário, quem tem prioridade, vamos supor: nós três estamos participando da seleção para a mesma vaga, né? Ai, nos três fomos aptos. Temos perfil de professor de escola profissional: a gente concorda com o trabalho em tempo integral, a gente sabe que vai assumir, dependendo da carga horária da área em que a gente é formado, podemos assumir disciplinas da base diversificada, enfim, eu concordei com isso, estou apta (Entrevista, em 5 de dezembro de 2014).*

Questionamos a coordenadora sobre o que é ter esse perfil de professor para as escolas profissionais. Ela respondeu:

*É dizer assim: aqui na escola, a gente tem essa filosofia de gestão que o professor sabe de suas responsabilidades, tem seu plano de ação. Então, são essas metodologias e que nem sempre o professor está disposto a aceitar, porque ele tem algum problema que não possa ficar o dia inteiro, todo na escola, enfim, o professor efetivo já fez seleção, é muito mais um perfil diante da dinâmica da escola [...] A seleção de professor, não tem sentido fazer uma prova escrita. O que se faz é um seminário de TESE, e aí, trabalha, por exemplo, no meio do seminário que é um ou dois dias, a pessoa vem de manhã e não vem à tarde, ele já não tem o perfil. Se ele está participando de um processo seletivo e não veio à tarde, ele já não tem o perfil de ficar numa escola de tempo integral. O que a gente tenta ver no seminário é... isso é muito subjetivo também, ou também ele vem e diz: eu preciso sair às terças-feiras, eu preciso estar de folga. Não existe folga, ele está em uma escola de tempo integral. É muito mais verificar subjetivamente esses pormenores que ele lotado numa escola de educação profissional não daria certo. Porque seleção mesmo, quem é efetivo já fez. E aí, é importante você também conversar com os professores, né? É igual a brincadeira sem fio, você imagina uma coisa, quando vai para a escola é outra, você que é o professor já entende completamente diferente. Tem muito da forma como a informação chega, mas a ideia é essa, é identificar e apresentar no seminário o professor com o perfil. O que é que a gente vai dizer? Aqui a gente trabalha com essa filosofia de gestão, o nosso modelo é esse, isso aqui você topa? Você está a fim de entrar nesse trabalho coletivo? Porque a escola de tempo integral não é simples e, uma escola de tempo integral e educação profissional é mais complexa ainda. É dizer: olha aqui envolve o mundo do trabalho (Entrevista, em 5 de dezembro de 2014).*

Na verdade, os gestores querem identificar se o candidato tem o perfil para trabalhar na EEEP. Ainda sobre o perfil requerido pelas EEEPs, a diretora da escola Alfa explicou:

*Eu, particularmente, acho que o perfil se constroi ao longo da caminhada. Eu acho que se constroi o perfil dos alunos, o perfil dos professores, o perfil dos gestores. Mas, uma coisa o professor precisa saber: o projeto. Ele não pode entrar enganado. E uma vez sabendo o que é o projeto... não é que ele tenha que escrever y, como y está no projeto, não. O que ele pode trazer para acrescentar no projeto de bom, ele pode. Agora, a gente não pode deixar de fazer aquilo que a gente sabe que vem dando certo. Então, ele precisa estar disposto a entender, aceitar e praticar a filosofia do projeto (Entrevista, em 24 de março de 2015).*

O profissional mais preparado é aquele capaz de vestir a camisa da escola, apto a trabalhar em grupo e ser proativo. “O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545). A seleção é esvaziada de debate crítico e discussões acerca da modalidade de educação profissional e da educação básica de forma geral. É um ato mecânico e pragmático.

Ainda sobre a seleção para o cargo de professor nas EEEPs, o edital N° 006/2012 de 09 de abril de 2012, no tópico 1.3, coloca que

[...] a seleção de que trata este Edital será realizada sob a execução da respectiva EEEP abrangendo exames de conhecimentos e comprovação de experiência, bem como avaliações situacionais de competências específicas, composta de 2 (duas) fases, sendo que a primeira consistirá de prova objetiva de múltipla escolha e de comprovação de experiência através de análise curricular e, a segunda, de um seminário presencial e entrevista ao candidato sobre o modelo de gestão e a proposta pedagógica das EEEP, ambas de caráter eliminatório e classificatório.

A primeira fase, uma prova de dez questões de caráter eliminatório e classificatório, de acordo com o tópico 3.1.1, “avaliará os conhecimentos específicos sobre Educação Profissional e o Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional - TESE”. Fica notório que a TESE, de fato, é um elemento da gestão muito presente nas escolas. Desde a seleção de gestores e professores, à permanência ou não na instituição.

Outrossim, a seleção de professores para o eixo profissional é realizado pelo Instituto CENTEC (2014), uma organização de direito privado. Segundo o edital 003/2014, a seleção pública tem quatro etapas. A primeira, de caráter eliminatório e classificatório, trata-se de uma prova objetiva sobre Conhecimentos Gerais, Língua Portuguesa, Educação Profissional e conhecimentos específicos da área de atuação do professor. A segunda fase, também de caráter eliminatório e classificatório, é constituída de avaliação do *curriculum vitae*. A terceira etapa de caráter exclusivamente eliminatório é uma avaliação psicológica. E, por último, caráter eliminatório e classificatório, será constituído pela realização de uma prova prática.

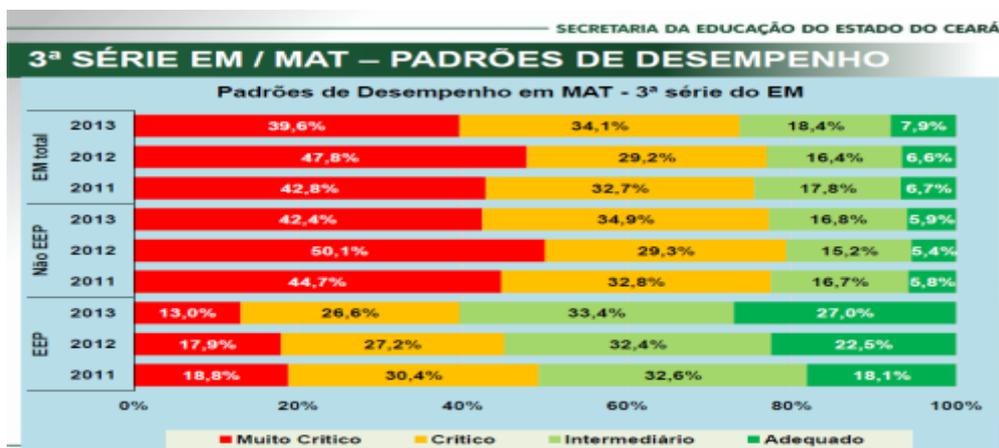
Igualmente, existe seleção nas EEEPs para admissão de alunos novatos por meio de edital lançado sempre ao término do ano letivo. “Na fase inicial de implantação, o

Procento previa a seleção de alunos por critério de mérito, através da aplicação de uma prova, uma espécie de ‘vestibulinho’” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 47). Contudo, o Ministério Público de Pernambuco (MPPE) impediu a seleção, solicitando que o critério adotado fosse geográfico, de modo que o estudante estudasse o mais próximo possível de sua residência. Com a demanda elevada, os CEs passaram a adotar também o critério do histórico escolar (DIAS; GUEDES, 2010).

Conforme o edital da Escola de Educação Profissional Marly Ferreira Martins, (2015) são pré-requisitos para a inscrição: ter concluído o 9º ano do Ensino Fundamental ou provar que o concluirá até a confirmação da matrícula; ter disponibilidade para permanecer na escola das 07:20 às 17:00; idade mínima de 14 anos; estar ciente da oferta de curso profissional. Sobre o processo seletivo, o edital dispõe que em caso de demanda maior que a oferta, será feita uma seleção a partir do histórico escolar dos alunos. Consta ainda no item 4.1 que é “considerada a maior média aritmética das notas relativas às disciplinas cursadas do 6º ao 9º ano e que constam da documentação apresentada”. A análise da documentação é feita por uma Comissão constituída pela Diretora, Secretária Escolar e o Superintendente da Escola Estadual de Educação Profissional.

Desta forma, a escola recebe os alunos “selecionados”, isto é, aqueles que supostamente apresentam um bom nível de leitura e escrita, dominam as quatro operações e demonstram interesse nos estudos. Esta realidade vem fazendo com que as escolas profissionais consigam alcançar “melhores” resultados nas notas das avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação (SPAECE), em relação às escolas regulares que não fazem exames admissionais. As médias em proficiência e Língua Portuguesa e Matemática são superiores às escolas regulares, conforme é mostrado no Gráfico 5 a seguir.

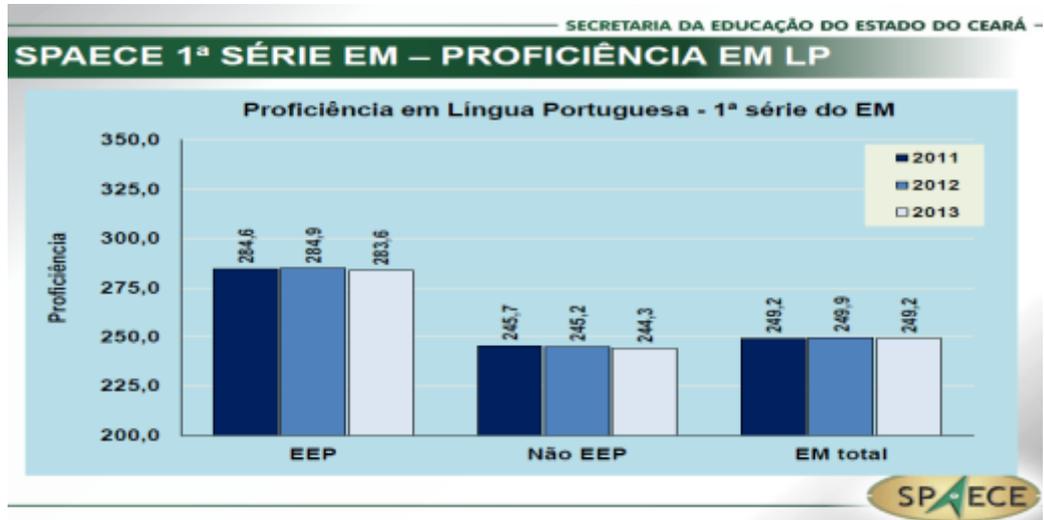
Gráfico 5 - Padrões de desempenho em Matemática (SPAECE)



Fonte: Ceará (2015a)..

As EEEPs apresentam resultados satisfatórios no SPAECE. Das escolas regulares em todos os anos, as EEEPs ficaram à frente. Em 2013, as EEEPs tiveram apenas 13% dos alunos em situação muito crítica contra 42,4% das escolas regulares no mesmo ano e 27% dos alunos das EEEPs em nível adequado e apenas 7,9% das escolas regulares. Destacamos, todavia, o fato de que aquelas escolas (EEEPs), além de contarem com infraestrutura e recursos didáticos melhores, recebem alunos com as melhores notas, já que um dos critérios de acesso é baseado na meritocracia. No Gráfico 6 é mostrado a proficiência em Língua Portuguesa:

Gráfico 6 - Proficiência em Língua Portuguesa (SPAECE)



Fonte: Ceará (2015a).

Na proficiência em Língua Portuguesa, as EEEPs sobressaem-se em relação às escolas regulares. No gráfico se observa que de 2011 a 2013 os índices das EEEPs estão sempre à frente. Em 2013 as EEEPs alcançaram 283,6 e as escolas regulares 244,3. Os dados vêm mostrando que, de fato, as EEEPs têm aumentado os índices acadêmicos dos alunos conforme propõem.

Para a coordenadora de educação profissional no Estado, o SPAECE,

*[...] mostra que o desempenho dos alunos da escola profissional, tem em média 50 pontos acima da média da escola regular. Isso mostra... Os números vêm mostrando e a avaliação é censitária que a escola profissional está dando resultado. (Entrevista, em 05 de dezembro de 2014).*

Estudando sobre avaliações internas e externas realizadas nas EEEPs, Araújo diz:

[...] a Escola [Mário Alencar] tem se destacado pela obtenção de bons resultados nas avaliações externas (ENEM e SPAECE), elevados índices de aprovações em vestibular e alta inserção no mercado de trabalho. Ressalte-se que em 2010, primeiro ano em que a escola participou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) obteve a 5ª classificação entre as escolas públicas, com índices somente inferiores no estado do Ceará, ao Colégio Militar, Colégio da Polícia, Escola dos Bombeiros e à Escola Técnica Federal, instituições de ampla tradição no Estado. (ARAÚJO, 2013, p. 20).

Algumas escolas estaduais de educação profissional estão alcançando índices que se equiparam às escolas tradicionais, que ocupam os primeiros lugares no ranking de avaliações do Estado.

Nas EEEPs tem aulas de reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e horários para estudo individual. No período pré-SPAECE, geralmente as escolas estaduais reforçam as atividades em prol do “sucesso” das escolas. Fazem gincanas, aulas no contra turno, pegam alunos em casa, tudo para garantir os resultados tão almejados pela SEDUC. A EEEP Professor Gustavo Augusto Lima, de Lavras da Mangabeira-CE, “[...] acredita que este é um passo muito importante para que se melhorem os resultados acadêmicos e se prepare para o SPAECE.” (CEARÁ, 2012b, p. 1).

Para o Banco Mundial a preocupação com a educação profissionalizante considera também a melhoria da suposta qualidade da educação básica. A organização financeira avalia que os alunos com melhor formação estão mais preparados para receberem treinamento e competirem no mercado de trabalho. Nestes moldes, “A necessidade da base científica é condição *sine qua non*<sup>44</sup> para as escolas de Educação Profissional.” (CEARÁ, 2008a, 4).

Soares (2007) analisa que a estratégia mais contundente para que uma instituição de ensino melhore seus resultados cognitivos é por meio da seleção de alunos. Para o autor, existem basicamente dois tipos de seleções: a socioeconômica e a cognitiva. O estudioso salienta que “[...] a presença de um grupo expressivo de alunos academicamente preparados e motivados cria na escola um ambiente onde tudo concorre para o aprendizado cognitivo.” (SOARES, 2007, p.149). Analisa ainda que “[...] a combinação dessas políticas de seleção e exclusão é a melhor explicação para os resultados (positivos) obtidos por esses estabelecimentos” (SOARES, 2007, p. 149, grifo nosso). Sobre a ideia de seleção, “[...] não é jamais possível, em todo caso, dizer com segurança quem, entre o agente e a instituição, escolhe realmente; se é o bom aluno que escolhe a escola ou se é a escola que o escolhe [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 198).

---

<sup>44</sup> Expressão de origem latina que significa indispensável, essencial, sem o/a qual não pode ser.

Um fator que também se soma aos resultados satisfatórios das EEEPs é o decreto nº 31.163, de 11 de março de 2013, que dispõe sobre a regulamentação da gratificação de desempenho para os ocupantes de cargos comissionados e professores lotados nas Escolas Estaduais de Educação profissional EEEP. O artigo 3 trata dos critérios exigidos para ser contemplado com o benefício. Segundo o decreto na avaliação de desempenho serão analisados e aferidos os seguintes indicadores objetivos:

- I – Aprovação de, no mínimo, 85% dos alunos da EEEP no ano letivo;
- II – Participação de, no mínimo, 85% dos alunos da EEEP no SPAECE do ano letivo;
- III – Média de proficiência geral, aferida pelo SPAECE, superior à média do Estado;
- IV – Inserção de todos os alunos do 3º ano da EEEP em estágio curricular, através da parceria com o setor produtivo e setor público. Parágrafo único - A avaliação de desempenho deverá ser realizada até o final do primeiro trimestre subsequente ao final de cada ano letivo. (CEARÁ, 2013a, p. 51).

As escolas que obtiverem resultados satisfatórios, todos os funcionários recebem aproximadamente R\$ 1.300,00 reais em média. Percebe-se um sistema de avaliação pautado na meritocracia, que estimula a competição entre as escolas, justificando a alocação de poucas verbas por desempenho avaliativo, o que torna ainda mais precário o trabalho docente. É também atribuída à escola a responsabilidade de garantir a frequência de mais de 80% dos alunos, desconsiderando os variados condicionantes sociais que interferem diretamente na evasão e abandono escolar, como questões familiares, socioeconômicas e políticas.

Ficou notório que esta é uma forma de auferir resultados melhores à custa dos profissionais da educação e de, inclusive, escamotear os resultados gerais da educação pública cearense. Entretanto, a experiência nos CEs mostrou que as notas dos boletins do Ensino Fundamental não correspondiam de fato ao nível de conhecimento dos alunos (DIAS; GUEDES, 2010, p. 47). É importante relativizar que os alunos das EEEPs, embora sejam selecionados, de forma geral, chegam a estas escolas com muitas deficiências (ARAÚJO, 2013). Para sanar essas dificuldades em todos os centros pernambucanos foram criados o Programa de Nivelamento, que consiste num reforço em matemática e língua portuguesa inserido na grade regular do primeiro ano. Igualmente, essa estratégia é adotada nas EEEPs. A fase do nivelamento ocorre no 1º bimestre do 1º ano. Desta forma, é recorrente ouvir na sala dos professores reclamações acerca da defasagem dos alunos como: “A dificuldade é tão grande. São problemas elementares de Matemática que eles não conseguem responder.” (Diário de campo, professor de Matemática, em 04 mar. 2015).

No final de fevereiro foi realizada na escola Alfa provas diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática que “objetiva identificar o nível de conhecimento dos alunos, verificando em que nível de aprendizagem se encontram a fim de nortear o nivelamento dos mesmos” (Pauta da reunião de pais, 12/02/15). Professores das respectivas disciplinas mencionaram que os resultados foram baixíssimos: “Eu acho que a nota desses alunos são fajutas, pois não conseguiram fazer uma prova dessas [Matemática] tão fácil, nível de Ensino Fundamental.” (Diário de campo, em 03/03/15). Outro professor complementa: “Todo ano que eu estou aqui, é assim mesmo, as notas são baixas. A gente fica tapando buraco direto” (Diário de campo, em 03/03/15). A coordenadora M questionou: “Vocês sabem que aqui também tem muitos alunos das escolas privadas. Será que eles também estão maquiando?” (Diário de campo, em 03/03/15).

E para a “superação” do problema criam-se metas nas quais o professor precisa se desdobrar para dar conta de deficiências trazidas pelos alunos desde o Ensino Fundamental. As estratégias são: apadrinhar turma, isto é, responsabilizar-se academicamente por todos os alunos daquela turma; trabalhar aos sábados; fazer muitas avaliações, simulados, entre outros.

Sobre o aspecto do apadrinhamento – onde se entende que “Apadrinhar é se sentir responsável por uma turma. É chegar ao final do ano e comemorar” (Diário de campo, em 03/03/15) – a diretora, em um planejamento da área de Linguagens e Códigos, convidou aos demais professores:

*Vamos fazer um pacto? Se a gente pudesse fazer um trabalho miudinho com as três turmas do 3º ano... Não são coisas difíceis. Tudo o que a gente puder investir é bom. Se cada área se responsabilizasse por um 3º ano, a coisa iria pra frente. A gente podia investir nesses 3º anos. Nós temos o queijo e a faca na mão. Nós temos as notas desses meninos que eram do 2º ano. Vamos fazer um levantamento dos dados desses meninos que estão conosco. É por isso que os alunos já fazer ENEM no 2º ano, é pra poder melhorar. Precisa ensinar a esses meninos a ter meta individual e coletiva. O ENEM tem um peso muito grande na escola. O resultado da escola reflete na minha gestão e no trabalho de vocês, é o nome de vocês. Eu tenho um peso muito grande nas minhas costas,, parece uma caixa d’água. Vamos apadrinhar uma turma? Vamos fazer alguma coisa? (Diário de campo, em 03/03/15).*

Sobre as dificuldades dos alunos, um professor de Matemática falou: “Eu não sou mágico, eu sou professor, não sei fazer mágica. Essa ‘maquiagem’ vira uma bola de neve, vem da Educação Básica e vai até o Ensino Superior” (Diário de campo, em 03/03/15). No mesmo dia, esse professor comentou: “Resultado de aprendizado é a longo prazo<sup>45</sup>. Às vezes, a gente

---

<sup>45</sup> Gramaticalmente a forma correta é “em longo prazo”, mas na pesquisa respeitamos as transcrições das falas conforme registros em nosso diário de campo.

tenta cobrir uma pessoa toda com o lençol e não dá, pois o Ensino Fundamental são nove anos. O Ensino Médio é apenas três anos” (Diário de campo, em 03/03/2015).

É notória a precarização dos funcionários das EEEPs. Destacamos que alguns serviços – como o de secretaria, limpeza, vigilância e preparação de alimentos – são terceirizados. As empresas responsáveis pelos serviços são a Criart Serviços de terceirização de mão de obra Ltda., Dona Ana e Real. Alguns funcionários dessas empresas falaram que fazem atividades para além daquelas que foram contratados.

Notamos também a sobrecarga de trabalhos para os funcionários da secretaria. Durante a pesquisa solicitamos três vezes alguns dados quantitativos e pediram que marcássemos presença em outro horário, pois estavam ocupados cuidando de documentos escolares e outra funcionária estava indo trabalhar doente para dar conta das demandas.

Na reunião de pais, a diretora falou que apenas dois funcionários davam conta de arrumar na quadra (o refeitório é pequeno e não comporta todos os alunos) e limpar 85 mesas e 351 cadeiras três vezes por dia. Dada a pouca quantidade de funcionários, as escolas utilizam os serviços dos próprios alunos, como monitores de banheiros, monitores de fila para as refeições, monitores de multimeios, bem como no auxílio de algumas atividades com outros alunos, quando os professores não se encontram em sala de aula. A ideia é trabalhar o protagonismo juvenil, fortalecendo o ideário do voluntariado. Ser monitor na visão da diretora é:

*Aquela pessoa capaz de aplicar uma atividade do professor, é aquele se sobressai naquela disciplina. Não precisa ele ser expert, é aquele que tem boa liderança, que sabe se relacionar bem com os colegas. O monitor da disciplina tem vários atributos, mas ele precisa principalmente ser líder, protagonista, ter atitudes empresariais, cuidar da empresa dele (Diário de campo, em 03/03/15).*

A premiação/recompensa para o monitor é um certificado. Segundo uma monitora do Curso Técnico de Enfermagem, é um “trabalho muito cansativo, mas vale a pena porque a gente ganha certificado e pode botar no currículo. Serve para quando formos procurar emprego” (Diário de campo, em 13 de março de 2015). Portanto, ser monitor é ser líder, é ser proativo. Ressalte-se que os alunos saem dez minutos mais cedo das aulas para almoçar e, após ajudar na organização das filas, no intervalo, os alunos têm tempo cronometrado para usarem os chuveiros. Eles dispõem de cinco minutos para o banho. Os monitores também usam bata verde para identificação.

A ideia do protagonismo juvenil tem sido amplamente empregada pelos gestores da educação profissional no Ceará se coadunando às ações de desresponsabilização do Estado,

uma vez que transfere para os jovens ações que são responsabilidades do Estado. Ademais, por vezes o “protagonismo” se expressa em ações ditas empreendedoras, que se fundem com a teoria do capital humano, ou seja, cada um tem que buscar seu desenvolvimento e sobreviver da melhor forma no jogo do mercado.

Notamos algumas vezes a ideia de voluntariado presente no discurso da gestora, que conclamava alguém, pai, vizinho ou conhecido dos alunos para que pudesse ajudar na ligação da subestação elétrica. Os armários dos alunos foram consertados porque eles mesmos deram uma “contribuição” de R\$ 5,00 reais para a reforma.

Os alunos das EEPs realizam estágios em empresas privadas sem nenhum ônus para o empresário. Desse modo, o Estado serve deliberadamente aos anseios do capital, tal como asseveram Marx e Engels ao afirmarem que “[...] o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 12).

Ainda segundo pesquisa realizada pela Célula de Estágios da Coordenadoria de Educação profissional do Ceará:

É no 3º ano que a prática profissional dos jovens efetivamente ocorre nas empresas e instituições, com o ingresso destes no estágio supervisionado curricular obrigatório, sem ônus para as empresas e instituições que concedem estágio. Todo o investimento é do Governo do Estado: bolsa-estágio, garantia de auxílio-transporte, contratação de seguro contra acidentes pessoais e de equipamentos de proteção individual de modo a criar condições de estágio extremamente favoráveis aos jovens que podem, com o investimento de ½ salário mínimo de bolsa-estágio, investirem no seu crescimento pessoal e profissional ao tempo em que estas garantias sinalizam para as empresas o comprometimento do Governo do Estado com a política de educação profissional. (CEARÁ, 2011, p. 4).

À vista disso, o Estado serve deliberadamente aos ditames do capital - é ele o próprio formador dessa nova mão-de-obra necessária à perpetuação do sistema capitalista - através de um de seus aparelhos ideológicos, a escola (ALTHUSSER, 1974).

A formação da classe trabalhadora, a quem se destina a educação profissional, é relegada aos interesses burgueses, a quem se destina o ensino humanístico. A preocupação é organizar a escola de modo a adequá-la às necessidades de reprodução do capitalismo, ao desenvolvimento da industrialização, à formação de mão de obra qualificada e apta a vender sua força de trabalho em troca de um salário para sua subsistência.

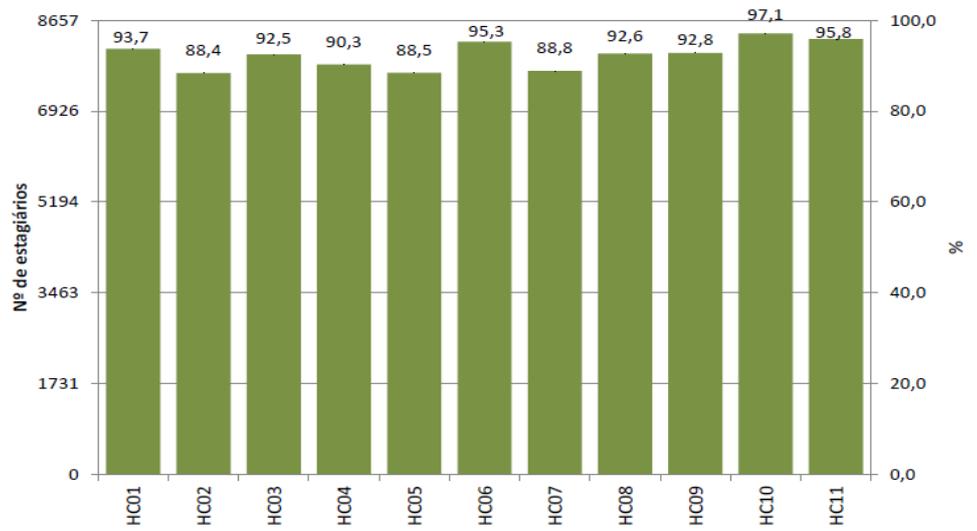
Juntamente com uma versão conservadora da justiça como equidade, esse ideário propõe um modelo formativo voltado para a adequação das pessoas, assim como das instituições públicas, a uma nova ordem global supostamente regulada pelo mercado, cujos parâmetros são, ideologicamente, vistos como éticos e formativos. Sendo assim, a gestão da educação passou a ser concebida para articular a escola

pública a essas novas determinações da mundialização dos mercados. (SILVA, 2006, p. 88).

A adequação formativa que se apresenta é ideologicamente a mais correta, a mais eficaz, e é a saída perfeita para sanar as questões de ordem social.

No Gráfico 7 é mostrado a satisfação das empresas “concedentes” de estágios em uma pesquisa realizada pela SEDUC e as habilidades e competências requeridas pelas mesmas nessa “nova ordem” global.

Gráfico 7 - Pesquisa de avaliação do estagiário e satisfação da concedente das EEEPs



Fonte: Ceará (2012a).

Ainda no Gráfico 7, entenda-se sobre os Códigos de Habilidades e Competências que:

- HC01 O estagiário cumpre os prazos definidos para cada atividade
- HC02 O estagiário tem facilidade de comunicação oral e escrita
- HC03 Capacidade de trabalho em equipe
- HC04 Interesse no desenvolvimento pessoal
- HC05 Capacidade de planejamento e organização do próprio trabalho
- HC06 Utilização adequada do material e equipamentos de trabalho
- HC07 O estagiário demonstra iniciativa e interesse em aprender atividades novas
- HC08 O estagiário é pontual
- HC09 O estagiário é assíduo
- HC10 A apresentação pessoal do estagiário é adequada ao ambiente de trabalho
- HC11 O comportamento do estagiário é adequado ao ambiente de trabalho. (CEARÁ, 2012a, p. 5).

As habilidades e competências acima requeridas compõem o ideário da pedagogia do empreendedorismo. É por meio de um discurso convincente, de ética, equidade e justiça, que se forma o ideário burguês de formação profissional.

Gentili mostra como o neoliberalismo cumpre sua “missão cultural” (GENTILI, 1995). Segundo ele, “[...] em primeiro lugar, ainda que não unicamente - despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno deles.” (GENTILI, 1995, p. 244). O autor destaca também que, para transformar a educação de direito social em mercadoria, são utilizadas duas estratégias discursivas: o discurso da qualidade e o discurso de articulação educação geral à educação profissional. Gentili salienta ainda que estes discursos coadunam com a teoria do capital humano.

Esta perspectiva reduz o ser humano a uma coisa, um objeto que tem valor para o mercado, onde os valores pessoais, morais e as idiossincrasias dos educandos são veementemente esquecidas, pois, na ótica da ideologia dominante, os indivíduos são vistos como massas a serem manobradas, máquinas de produzir.

A política educacional voltada para a educação profissional tem um cunho instrumental e utilitarista. A ideia é tornar a escola operacional através de princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. O que importa é aprender a fazer, formar “os recursos humanos” aptos a ingressar na fileira da produção capitalista, onde o tecnicismo<sup>46</sup> é sua pedagogia por excelência.

Frigotto alerta para o fato de que, na ótica da classe dominante no Brasil,

[...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1995, p.26).

Nesse sentido é que do ponto de vista histórico vemos os variados conflitos de interesses, muitas vezes antagônicos, entre os processos educativos e os produtivos, com agressão à própria condição humana.

No tópico a seguir trataremos sobre gestão empresarial na educação. Discorreremos sobre as Escolas Charter e também sobre o Ginásio Pernambucano (GP), onde foi implementada pela primeira vez a TESE, mostrando, ainda, a história do GP e a reconstrução política-pedagógica através dos PROCENTROS.

---

<sup>46</sup> Sua máxima é a eficiência e a racionalidade na organização da atividade pedagógica. Segundo essa perspectiva deve-se eliminar os aspectos subjetivos dos docentes e discentes para que não interfiram nos resultados. Habermas (1975, p. 304) analisa que “[...] não é apenas de maneira acessória, a partir do exterior, que são impostos à técnica fins e interesses determinados – eles já intervêm na própria construção do aparato técnico; a técnica é sempre um projeto (*Projekt*) histórico-social; nela é projetado (*Projektiert*) aquilo que a sociedade e os interesses que a dominam tencionam fazer com o homem e com as coisas. Tal objetivo da dominação é “material” e, nessa medida, pertence à própria forma da razão técnica.”

### 3.2 Escolas de Educação Profissional do Ceará, o PROCENTRO e as Escolas Charter - influências e convergências

No estudo das escolas de Educação Profissional da rede estadual cearense procuramos examinar quais modelos educacionais foram balizadores de sua proposta, orientando seus mecanismos de funcionamento e suas práticas cotidianas. Levantando dados e examinando documentos, elegemos o projeto de escolas pernambucanas denominado Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), que também se utilizou da TESE em sua implementação, e as escolas norte americanas *Charter*, pela pertinência de seu modelo com as EEEPs pesquisadas.

Ao analisarmos as propostas, verificamos quais as influências e em que medida essas propostas são convergentes em seus princípios e em suas metodologias de implementação.

As *Charter Schools* surgiram no contexto de crise educacional e dos processos de reforma da educação básica pelo qual passaram os Estados Unidos no início dos anos 1990. Igualmente, as referidas escolas foram propaladas através do Programa *No Child Left Behind*<sup>47</sup> (SARDINHA, 2013), criado em 2002 pelo ex-presidente George W. Bush. Trata-se de um modelo de gestão que tem influenciado fortemente projetos de educação na América Latina, a exemplo do sistema de *vouchers*<sup>48</sup> no Chile, de projetos orientados por fundações no Brasil, como o Itaú Social, do sistema de concessões na Colômbia e experiências de Escola Charter na Argentina.<sup>49</sup>

Igualmente Nicarágua, Austrália, França e Japão também fizeram adaptações e introduziram o respectivo modelo, de forma pontual, não necessariamente como elemento de reforma educacional (DIAS; GUEDES, 2010). A proposição é que as escolas públicas sejam geridas pelo setor privado a fim de assegurar a qualidade da educação (SARDINHA, 2013).

Acerca das escolas, nota-se que não existe um modelo igual a ser aplicado em todos os países. Nos EUA cada Estado apresenta nuances e contornos diferenciados em

<sup>47</sup> “Nenhuma criança deixada para trás” (Tradução nossa).

<sup>48</sup> Os *vouchers* são cupons de escolarização propostos por Milton Friedman, um dos maiores expoentes do neoliberalismo, em sua obra *Liberdade de Escolher*. Friedman (2012) defendia que a oferta da educação aos que não poderiam pagá-la deveria ser promovida pelo Estado em instituições não estatais, ou seja, o Estado, mediante constatação da ausência de condições dos pais de financiar os estudos dos filhos, estes receberiam um cupom de escolarização (espécie de bolsa de estudos) e escolheriam qual escola privada iriam estudar. O autor advogava que essa medida geraria uma competição entre as escolas, elevando sua eficiência educativa. Na ditadura de Pinochet, Friedman foi seu consultor direto na implementação das medidas neoliberais no Chile.

<sup>49</sup> “A Província de San Luis, na Argentina, inaugurou nove escolas charter direcionadas às áreas pobres entre 1999-2002, mas devido a uma série de protestos organizados pelos sindicatos dos professores, as escolas foram convertidas em escolas públicas tradicionais” (BITTENCOURT; PERONI, 2014, p. 16).

conformidade com a legislação vigente em cada local. Dias e Guedes (2010), pontuam que, apesar de existir variações quanto ao funcionamento das escolas, alguns elementos em comum são apresentados: todas as escolas Charter recebem financiamento público e são cogerenciadas por uma instituição privada, na maioria das vezes, sem fins lucrativos. Sobre a admissão de alunos

[...] é feita ou por meio de sorteio ou por critérios geográficos, mas, em geral, os alunos que nelas ingressam possuem um perfil de alto comprometimento escolar [...] possuem mais autonomia que as escolas públicas regulares em itens fundamentais da gestão do ensino, como seleção e retenção de gestores e professores (DIAS; GUEDES, 2010, p. 10).

Outra dimensão das escolas Charter é a precarização do trabalho docente. O modelo sinaliza para a contratação temporária e responsabiliza o professor pelo insucesso escolar (SARDINHA, 2013).

A difusão das escolas Charter nos Estados Unidos significa a “[...] institucionalização do protagonismo do setor privado na educação pública e a desresponsabilização do Estado pela educação básica.” (SARDINHA, 2013, p. 48).

Leher (2010) caracteriza estas relações entre o público e o privado como “neofilantropia empresarial.” Assim,

Em sua estratégia de propaganda ‘social’, as escolas charter são divulgadas como aquelas supostamente capazes de promover a inclusão de jovens ‘carentes’ provenientes de comunidades de altos índices de criminalidade e pauperização generalizada. Os resultados apresentados sobre a elevação das taxas de matrícula destes jovens nas escolas charter são difundidos como extremamente positivos e são convertidos em ferramentas de legitimação do discurso da eficiência e ‘melhoria da qualidade’. (SARDINHA, 2013, p. 49).

Faz parte do marketing das Escolas Charter a divulgação do seu trabalho como agência de inclusão das camadas pauperizadas bem como os resultados escolares positivos alcançados para legitimar o discurso da qualidade da educação que ofertam. No entanto, estudiosos norte americanos destacam que o referido programa tem aprofundado as diferenças sociais ao “[...] implantar um sistema eugênico de seleção dos alunos; por direcionar reprovados para uma lista de recrutas de guerra; e infundir o conceito de competição como forma de aprendizado.” (EVANGELISTA, 2004, p. 20).

O documento “A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil”, elaborada por instituições da iniciativa privada – como UNIBANCO, Casa do Saber,

Instituto Natura, Fundação BRADESCO e Parceiros da Educação – colocam que o objetivo é incentivar a

[...] criação de arcabouços institucionais e normativos para regular os diferentes graus de participação de instituições não governamentais, com e sem fins lucrativos, na gestão de escolas ou sistemas de ensino público - da parceria à completa responsabilidade (INSTITUTO DE ESTUDOS DE POLÍTICA ECONÔMICA, 2010, p. 13).

O texto menciona que a existência das Escolas Charter promoverá uma concorrência saudável entre as escolas da rede pública de modo que corresponderá a uma alternativa de educação pública e gratuita à população.

Reina a ideia do público como atrasado, ineficiente, incapaz de gerar resultados. A lógica é privatizar. O setor privado dará conta de responder aos anseios da sociedade. O que se propõe é que a escola tenha resultados positivos a todo custo para a reprodução ampliada do capital.

Sardinha (2013) alerta para o fato de que esses projetos têm alcançado espaço nas escolas públicas, com ampla aceitação da comunidade escolar, naturalizando as reformas em função da dita qualidade e da igualdade de condições para as classes baixas e ofuscando/ocultando os diversos interesses que permeiam o financiamento privado. A autora sinaliza que

Esconde-se a miríade de interesses que permeiam o financiamento privado, tal como a formação de exército industrial de reserva para as empresas, usar uma escola como uma figura pública para o marketing da instituição financiadora e ainda instituir dentro da escola o “que é importante ser pensado”. A presença de instituições privadas nas escolas públicas cumpre um duplo papel na consolidação da hegemonia burguesa no novo ciclo econômico, de formar melhores condições para a realização do lucro - através da redução do custo da mão-de-obra especializada, que recebe a formação instrumental para o trabalho - e de consolidar valores liberais, como o individualismo e a mercantilização da vida. (SARDINHA, 2013, p. 69).

No Brasil, as escolas Charter influenciou o Programa de Desenvolvimento de Centros de Educação Experimental (PROCENTRO), instituído pela Lei nº 12.588/2004 no governo Jarbas de Andrade Vasconcelos, revogada pela Lei Complementar nº125/2008, que institui o Programa de Educação Integral denominando as escolas de Escolas de Referência em Ensino Médio. O artigo 1º da lei complementar estabelece que o programa “[...] tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 1).

Imbuídos da ideia de que o problema da educação no Brasil é a gestão escolar e que a esfera pública não tem condições suficientes de suprir as demandas, estimula-se a cooperação e parcerias público-privadas e a submissão às orientações do mercado. A iniciativa privada delinea a gestão escolar com base nos moldes empresariais e não só isso: elabora conteúdos e metodologias atreladas aos seus próprios anseios.

A primeira experiência do PROCENTRO foi realizada no Ginásio Pernambucano (GP). O ginásio originou-se do Liceu Provincial, fundado nas dependências do Convento do Carmo, em setembro de 1825. Em 1855, o Liceu foi transformado em Ginásio instituindo o regime de internato (HENRY JUNIOR, 2011). Também, Silva e Lima nos remonta ao período “áureo” do antigo ginásio apontando que

O ginásio pernambucano é uma das instituições de ensino mais antigas do Brasil, fundado em 9 de fevereiro de 1825, por decreto do presidente da província de Pernambuco, José Carlos Mayrink da Silva Ferrão, com o nome de Liceu Provincial, funcionando nas dependências do Convento da terceira ordem do Carmo. Daí passou por diversos endereços e denominações, até que, em 1855, foi transformado em internato de educação pública e de instrução secundária, sob a denominação de Ginásio Pernambucano e instalado, em 1866, em seu conhecido prédio na Rua da Aurora. Hoje o Ginásio Pernambucano é a segunda escola em atividade mais antiga do país. Tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio histórico, artístico, arqueológico e turístico (Condephaat) é considerado patrimônio da humanidade pela UNESCO. A trajetória desta instituição é marcada por bastante prestígio (sua equiparação ao colégio Pedro II do Rio de Janeiro é a confirmação disso). Tornou-se um emblema da educação em nosso Estado. Seu ensino secundário era para a época, a expressão mais acabada de uma “escola pública de qualidade”. (SILVA; LIMA; BARROSO FILHO, 2008, p. 2).

O Ginásio foi considerado por muito tempo uma instituição que oferecia ensino de qualidade. Em Recife era referência em educação pública, especialmente para os grupos elitizados da sociedade pernambucana e inclusive, nordestina. No Ginásio pernambucano estudaram figuras conhecidas no cenário brasileiro, a exemplo de Epitácio Pessoa, Ariano Suassuna, Clarice Lispector, Agamenon Magalhães, Joaquim Francisco (SILVA; LIMA; BARROSO FILHO, 2008).

O GP era “[...] o secular guardião da tradição pernambucana. Pelas suas bancas passou grande parte da elite econômica, política e intelectual do Estado, até os anos 1960. Seus concursos de admissão eram acontecimentos na cidade.” (HENRY JUNIOR, 2011, p. 92).

Esse relevo, contudo, era característico de um tempo em que a escola pública, por ser pouca, era associada ao ensino de “qualidade”. O GP era uma escola voltada para os “privilegiados do saber”, aqueles que conseguiam passar pela barreira dos rigorosos processos seletivos de admissão e conseguiam desfrutar do ensino, reconhecido como de “qualidade” daquela instituição. O GP não era uma escola

aberta para todos, e sim para poucos. Seu ensino de qualidade era decorrente dessa seletividade, que filtrava os “melhores” e fazia da escola pública um espaço exclusivo para “elites intelectuais” (SILVA; LIMA; BARROSO FILHO, 2008, p. 3).

Historicamente a educação pensada no Brasil é voltada para as camadas dirigentes e dominantes da sociedade brasileira. A luta pela democratização do ensino no Brasil resultou na abertura da escola “para todos”. A escola passou a receber não mais somente os filhos da classe burguesa, mas os filhos da classe trabalhadora passaram também a ocupar os espaços escolares (FERNANDES, 1996; TEIXEIRA, 1953).

Estudos críticos apontam que na verdade o que aconteceu no Brasil foi uma pseudodemocratização do ensino. Fernandes (1996) declara que a expansão foi apenas no plano quantitativo e que de fato não alcançou os grupos sociais marginalizados, na prática, não democratizou o sistema de ensino brasileiro. A qualidade, a seriedade e o compromisso com a educação dos pobres não encontravam vez na mentalidade elitizada das relações pedagógicas dos grupos burgueses no contexto de capitalismo dependente brasileiro. A escola foi perdendo o respaldo de outrora: as salas foram ficando superlotadas, o trabalho docente passou a ser desvalorizado, as escolas ficaram sucateadas. O GP também foi alvo dessa pseudodemocratização.

Magalhães (2008) pontua que

O PROCENTRO é fruto de uma constatação: a de que o Poder Público, por si só, não possui condições de implementar uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio. Essa constatação, que se reflete no abandono do Antigo Ginásio Pernambucano, revela-se nas dificuldades financeiras para o financiamento do Ensino Médio, nos entraves institucionais que dificultam uma gestão eficiente; nas ineficiências observáveis nas taxas de abandono, evasão e repetência neste nível de ensino, na elevada taxa de distorção idade/série dos alunos; na elevada oferta de vagas em cursos noturnos; na baixa qualidade das notas no ENEM; e, finalmente, na iniquidade criada por um sistema em que menos da metade dos alunos ingressos na 1ª série conseguem concluir a 3ª. As ineficiências e distorções penalizam, fortemente, os alunos que se evadem durante o Ensino Médio. Os graduados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio ganham salários superiores aos jovens que iniciam, mas não concluem esse nível de ensino. (MAGALHÃES, 2008, p. 27).

Aqui se configura nitidamente o discurso da ineficácia do Estado de ofertar educação de qualidade para o Ensino Médio. Por isso a solução é o público não estatal e as parcerias público-privadas. Segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 764),

[...] a terceira via tem o mesmo diagnóstico apontado pelo neoliberalismo de que a crise se manifesta no Estado e não no capital. Portanto, ao propor a parceria público-privada, também reduz o papel do Estado na execução das políticas sociais, repassando principalmente para o público não-estatal ou terceiro setor, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado, que é considerado mais eficiente e produtivo.

A autora acredita que a crise tão propalada hoje é, na verdade, a crise do próprio capital e não do Estado, como aponta o neoliberalismo. Diante da “ineficiência do Estado”, o governador de Pernambuco e setores privados firmaram um acordo, por meio de um Termo de Cooperação Técnica, prevendo:

- A busca de resultados concretos com a implantação e a implementação de uma Rede de Escolas Públicas de Ensino Médio de Referência em conteúdo, método e gestão; -A mobilização de empresas e empreendedores sociais para, juntamente com o governo, fortalecer e dar sustentabilidade ao empreendimento. (MAGALHÃES, 2008, p. 27).

O Termo de Cooperação prevê:

-a adoção de critérios próprios para a seleção de gestores das escolas;  
 -a adoção de critérios de seleção e remoção de professores da rede;  
 -a avaliação de gestores, professores e alunos;  
 -a adoção de sistemas de incentivo a professores, em função de seus próprios resultados e dos resultados dos alunos;  
 -a criação de Centros na forma de OS (Organização Social), com participação de municípios, outras organizações sociais e da sociedade civil;  
 -a coparticipação dos municípios;  
 -a criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento do Centro, bem como previsão de sua composição, responsabilidades e autonomia e  
 -a criação do PROCENTRO como órgão executor do Programa na Secretaria de Educação Básica. (MAGALHÃES, 2008, p. 28).

Estas orientações sinalizam para uma gestão essencialmente empresarial, com a lógica dos resultados como pressuposto principal, descaracterizando o trabalho docente e submetendo-o à lógica mercantil e utilitarista (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Diante da propalada “crise no sistema educacional” e da deterioração das instalações físicas do GP, ex-alunos e empresários, como, Marcos Antônio Magalhães (presidente da Philips para a América Latina à época) resolveram mudar o quadro de “abandono” da instituição, fazendo uma reforma que custou cerca de R\$ 3 milhões de reais. Estado e setor privado – na pessoa dos representantes de empresas como Odebrecht, Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF), AMRO/, ABN – custearam a reforma das instalações físicas do GP (MAGALHÃES, 2008). Sobre esse aspecto, a coordenadora de educação profissional do Ceará em entrevista contou-nos:

*Na verdade, a história foi assim: um grande empresário pernambucano, de férias em Pernambuco viu que a escola que ele estudou, naquela época, no início anos 2000, ele e outros grandes empresários (que se tornaram grandes empresários) e estudaram num prédio arquitetônico bonito e histórico estava caindo. E ele, amigo desses empresários, um alto executivo da Phillips para a América Latina e também pernambucano, resolveu conversar com outros amigos e disse: vamos fazer alguma*

*coisa pela escola onde a gente estudou? E aí, eles começaram a arrecadar recursos e em parceria com o Estado reformaram o prédio, que foi o ginásio pernambucano. Quando a reforma ficou pronta, eles disseram: a nossa responsabilidade é só essa, construir um prédio e dar pro Estado? Aí, eles conversaram e disseram: vamos cuidar da educação desse prédio, né? E aí, se reuniram e tinha um dos empresários, é o doutor Noberto da Odebrecht e lá tinha uma filosofia de gestão da empresa. Ele era conhecido como uma pessoa que sempre que entrava um funcionário novo na empresa, ele ia receber, ia falar. Então tinha algumas premissas, tinha um plano de ação. Então fizeram um grupo, chamaram pessoas da universidade federal de lá e começaram a adaptar a essa filosofia de gestão pensando no modelo educacional e aí, eles desenvolveram a TESE, sistematizaram e colocaram em prática no ginásio pernambucano e, que deu certo, uma escola em tempo integral, não era profissional, né? Então, a TESE, quando em 2008, um grupo de empresas foi conhecer, numa missão, até com a FIEC, foram numa visita a Pernambuco e viram os resultados da escola. E aí, quando aqui começaram a pensar as escolas em tempo integral, que coincidiu na época de nascer escolas profissionais, é... Ah! Então vamos usar como inspiração. Então assim... ela foi inspirada, porque ela não é tal e qual como está lá desenvolvida no manual (Entrevista, em 05 de dezembro de 2014).*

Após, a reforma física, reelaboraram a filosofia pedagógica da instituição, adotando um novo modelo de gestão que permeasse todo o trabalho escolar, com vistas a “resultados satisfatórios”, logicamente em consonância com as orientações e diretrizes gerais da educação do Brasil.

A respeito da gestão por resultados, Dias e Guedes (2010, p. 42) colocam que a avaliação de desempenho dos professores dos CEs era contínua, realizada pelo gestor e coordenador pedagógico, mas também envolvia os alunos no processo. Os indicadores de avaliação do desempenho docente incluíam:

- Índice de aprovação da comunidade em relação ao Centro;
- Evolução do Índice Geral de Aproveitamento dos Estudantes no Saepe (Sistema de Avaliação dos Estudantes no Estado de Pernambuco);
- Índice de aprovação dos estudantes em relação ao desempenho do Centro e do professor;
- Avaliação externa baseada em questões do vestibular;
- Participação em atividades com os estudantes, como em feiras de ciências;
- Cumprimento do conteúdo do programa de ensino, a partir dos guias de aprendizagem (DIAS; GUEDES, 2010, p. 42).

Ademais, o projeto visava à extensão do novo modo de gestão para outras escolas experimentais, processo esse conhecido como replicabilidade. O objetivo era melhorar a qualidade da oferta do ensino público do Estado por meio da implementação de uma política de ensino integral, onde buscavam experimentar um novo modelo de escola para jovens do Ensino Médio (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2010).

A TESE nasceu no bojo do PROCENTRO. O Programa foi elaborado com a ajuda técnica e pedagógica do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE)<sup>50</sup>. Algumas

---

<sup>50</sup> “O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que trabalha pela promoção da melhoria de qualidade da educação pública brasileira. Para isso o ICE atua

ações eram próprias do ICE, como coordenar a seleção de gestores e identificar os locais a serem implantados outros centros experimentais de ensino (DUTRA, 2013).

Segundo Dias e Guedes (2010, p. 25), os principais elementos do modelo Procentro de escolas charter são:

- a) Alunos, professores e gestores em regime de dedicação exclusiva e tempo integral (das 7 às 17 horas);
- b) Critérios específicos e mais rigorosos de seleção, formação e remoção de gestores e professores, sempre com o foco no aprendizado do aluno;
- c) Possibilidade de contratação de gestores entre educadores aposentados e profissionais de fora da rede pública escolar;
- d) Sistema de avaliação contínua de gestores, professores e alunos a partir dos resultados de aprendizagem, incluindo o progresso individual dos alunos;
- e) Diferencial de 125% no salário do professor da rede, além de um sistema de pagamento de bônus anual para os professores e gestores em função dos resultados de aprendizagem alcançados;
- f) Criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento de cada Centro, composto de até 15 participantes, com representantes do ICE, da Secretaria de Educação e de organizações locais da sociedade civil;
- g) Orientações curriculares claras, com guias de aprendizagem bimestrais por série e por disciplina, diretamente relacionadas ao sistema de avaliação de resultados.

O projeto pedagógico das escolas de tempo integral dos centros experimentais contempla a perspectiva do Protagonismo Juvenil “sua premissa mais importante”. Atuam em três frentes:

[...] a Formação Acadêmica de Excelência, Formação Profissional e Preparação para a Vida. Eles atuam de maneira interdependente e se relacionam de forma dinâmica, expressa nos desenhos curriculares, nas metodologias de ensino e, sobretudo, nas Atividades Pedagógicas Integradas. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2010).

A seguir apresentamos os princípios do Modelo Pedagógico constantes no projeto do ICE:

---

diretamente no Ensino Médio através de seus parceiros Instituto Qualidade do Ensino – IQE e Instituto Alfa e Beto - IAB, bem como no Ensino Médio Integral, Ensino Médio Profissional e no Ensino Fundamental - 7º ao 9º ano. Estimulando a mobilização da sociedade geral e da classe empresarial, em particular, o Instituto produz e aplica soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão através de parcerias com instituições governamentais e privadas, sempre guiado pela ética da co-responsabilidade. Seu ponto focal é o desenvolvimento de ações que promovam a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola pública” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2014b).

Quadro 1 – Modelo pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

<b>Modelo pedagógico do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação</b>	
<b>Educação para Valores – EPV</b>	Formar o jovem como pessoa humana, dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas baseado nos valores universais da humanidade, que garantam o respeito pela vida humana, pelo meio ambiente, a dignidade da pessoa, a ética nas decisões e nas relações que estabelece de maneira fraterna, solidária e justa.
<b>Protagonismo Juvenil</b>	Formar o jovem mediante práticas e vivências – na escola e nas comunidades –, que o levem a atuar como parte da solução, e não parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária.
<b>Práticas e Vivências</b>	Criação de oportunidades educativas para o jovem que objetivem ao desenvolvimento de valores e competências pessoais e sociais necessárias à integração de seu projeto de vida com o projeto de sociedade na qual está inserido.
<b>Presença Educativa</b>	Ampliar e qualificar as relações entre os adultos e os jovens na comunidade educativa e fora dela, sendo fonte de inspiração e referência na passagem do mundo adolescente para o mundo adulto.
<b>Associativismo Juvenil</b>	Proporcionar o surgimento de múltiplas e variadas formas de auto-organização entre os jovens, com finalidades sociais, esportivas, ambientais etc.
<b>Cultura da Trabalhabilidade</b>	Fomentar no jovem a compreensão das possibilidades de sua inserção e atuação no novo mundo do trabalho por meio da elaboração do seu Plano de Vida e Plano de Carreira, orientados por um Programa de Ação focado no seu pleno desenvolvimento acadêmico e profissional.
<b>Empreendedorismo Juvenil</b>	Estimular no jovem a capacidade de autogestão, cogestão e heterogestão do seu potencial para a transformação de suas visões em realidade.
<b>Certificação Profissional</b>	Desenvolver as competências que garantam ao jovem a continuidade de sua capacidade de aprender, bem como a preparação e a orientação fundamentais para o ingresso no mundo do trabalho pelo provimento de cursos com certificação alinhados às demandas da região onde a escola está inserida.
<b>Avaliação Sistemática e Processual</b>	Utilização de recursos avaliativos que garantam o acompanhamento multidisciplinar permanente e em caráter individualizado aos estudantes, objetivando assegurar a reorientação pedagógica às reais necessidades de aprendizagem.
<b>Formação Acadêmica</b>	Procedimentos de ensino com vistas a oferecer ao jovem a amplitude e a profundidade teórica e prática dos conteúdos previstos para o Ensino Médio, de modo a potencializar as chances de acesso ao Ensino Superior de primeira linha e/ou ao mundo do trabalho qualificado, de acordo com as perspectivas do seu Projeto de Vida.

Fonte: Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (2010).

Mais uma vez, a proposta de uma educação pública e gratuita vai ao encontro aos objetivos propugnados pelos agentes empresariais, que elaboram e implementam a política educacional no Brasil. “Para os críticos, o Centro criou somente uma escola elitizada dentro da rede.” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 59).

Após preparar o terreno para lançar a semente, desde o capítulo 1 – no qual foram feitas discussões acerca da sociabilidade do capital e de sua reprodução e, no início desse capítulo, onde mostramos a relação entre as escolas Charter e sua proposta de gestão empresarial e a filosofia das Escolas de Referência pernambucana, a exemplo do Ginásio Pernambucano e de seu projeto político-pedagógico –, chegamos ao ponto fulcral de nosso trabalho: a TESE.

O estudo mais amíúde da TESE tem para nós um papel singular na compreensão do modelo e dos mecanismos de funcionamento das EEEPs, tendo em vista que a mesma não influencia somente a forma de gerir a escola, mas os processos internos de funcionamento das aulas, o currículo escolar e a “filosofia” de ensino apregoada, dando contornos gerais à formação profissional daquelas escolas.

### **3.3 Tecnologia empresarial socioeducacional como marco gestor da escola de educação profissional cearense**

A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) foi criada tendo como referência a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Esta é uma organização de origem brasileira fundada por Noberto Odebrecht na década de 1940.

A Odebrecht opera em mais de 21 países<sup>51</sup> e têm aproximadamente 200 mil funcionários. A princípio era uma construtora, mas ramificou-se em diversos negócios, como produtos químicos e petroquímicos.

Em sua tese de doutorado, Campos (2012) pesquisou acerca das empresas nacionais da indústria pesada no contexto da ditadura militar no Brasil (1964-1985). O autor fez uma análise histórica da formação e desenvolvimento de algumas empreiteiras – como a Odebrecht, Mendes Júnior, Andrade Gutierrez, Camargo Corrêa, entre outras empresas – e constatou a forte inserção dos empresários e de suas formas organizativas junto ao bloco de poder e pacto político, que deu base à ditadura civil-militar no Brasil.

Campos cita a construtora Odebrecht como sendo a empresa que teve mais forte ação junto à Petrobrás. Na Bahia,

[...] a Odebrecht prestou serviços para a BR e essa parceria ficou a mais sólida com a gestão de Geisel na empresa petrolífera (1969-1974). A empreiteira baiana foi então responsável pela construção do edifício-sede da empresa, no Rio, e por obras de refinarias. (CAMPOS, 2012, p. 397).

A empresa mantinha boas relações com os “donos do poder”. Após, fazer o prédio da Petrobrás, a Odebrecht passou a ter uma projeção nacional e depois internacional, sendo hoje uma das maiores construtoras da América Latina.

---

<sup>51</sup> Os países são: Alemanha; Brasil; Emirados Árabes Unidos; Gana; México; Peru; República Dominicana; Angola; Colômbia; Equador; Guatemala; Moçambique; Portugal; Venezuela; Cuba; Estados Unidos; México; Panamá; Reino Unido, conforme declara o site da organização (ODEBRECHT, 2014).

A empresa, mais recentemente, aparece como umas principais empreiteiras na construção de equipamentos para os megaeventos no Brasil, como a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos, onde “Os maiores vencedores desses jogos não serão os atletas ou seus países, mas sim as empreiteiras que investirem nessa jogada. Odebrecht, Queiroz Galvão, Andrade Gutierrez, Camargo Corrêa, entre outras.” (ANDRADE, 2010, p. 8).

Além de sua ligação nada cidadã com a ditadura brasileira, a Odebrecht, em junho de 2014, foi denunciada pelo Ministério Público do Trabalho de São Paulo no município de Araraquara por manter trabalhadores da cidade de Américo Brasiliense em situações degradantes na Angola, onde foram para trabalhar em uma usina de cana-de-açúcar. O inquérito chega a provar que os trabalhadores não tinham instalações sanitárias, áreas de vivência, alimentação e água para beber. Além da degradação a qual foram submetidos os trabalhadores, também foi comprovada a prática do *marchandage*, isto é, a arregimentação de mão de obra. Além disso,

[...] os trabalhadores foram submetidos também ao cerceamento de sua liberdade de ir e vir, e por mais de uma forma, a fim de garantir uma constante disponibilidade de mão de obra à Odebrecht, violência que igualmente conduz ao reconhecimento legal da condição análoga à de escravo. (BRASIL, 2014, p. 4).

Mais recentemente, a empresa aparece fortemente envolvida na Operação Lava Jato, deflagrada em março 2015, que investiga lavagem e desvio de dinheiro na empresa Petrobrás por políticos e empreiteiras.

A Construtora Noberto Odebrecht S. A. é uma das maiores financiadoras de campanhas eleitorais no Brasil. Sua “doação” em 2012 aos partidos políticos foi de quase R\$ 20 milhões de reais a candidatos e partidos do PT e do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e seu retorno foi R\$ 1.135.742.556,26 recebidos em contratos com o Estado (OLIVEIRA, 2014). Além dessas benesses, outra contrapartida é a facilitação dos negócios através do Banco Nacional de Desenvolvimento Interamericano (BNDES) por meio de empréstimos altíssimos com dinheiro público.

O termo Tecnologia Empresarial abrange crenças, valores, teoria e prática da “arte que o empresário precisa dominar para satisfazer seus clientes” e, por meio da satisfação deles, cumprir sua função social, qual seja: “produzir as riquezas morais e materiais indispensáveis à sobrevivência, ao crescimento e à perpetuidade de nossa espécie” (ODEBRECHT, 1986, p. 10).

O conteúdo da TEO está disponível no livro “Sobreviver, Crescer e Perpetuar”, de autoria do soteropolitano Noberto Odebrecht, que foi publicado pela primeira vez em

dezembro de 1982. O fundador da organização Odebrecht diz “ser a síntese de seu aprendizado” na vida enquanto ser humano e empresário, onde “A TEO é a base da cultura da Organização Odebrecht” (ODEBRECHT, 1986).

Para ilustrar a filosofia TEO, a seguir apresentaremos os princípios adotados na gestão da empresa.

- Confiança nas pessoas, em sua capacidade e em seu desejo de evoluir;
- Satisfação do cliente, servindo-o com ênfase na qualidade, na produtividade e na responsabilidade;
- Retorno aos Acionistas e valorização de seu patrimônio;
- Parceria entre os integrantes, que participam da concepção e da relação do trabalho, e dos resultados que geram;
- Autodesenvolvimento das pessoas, sobretudo por meio da Educação pelo trabalho, assegurando a Sobrevivência, o Crescimento e a Perpetuidade da Organização;
- Reinvestimento dos resultados, para a criação de novas oportunidades de trabalho e para o desenvolvimento das Comunidades. (ODEBRECHT, 1986, p. 46).

Os princípios, conceitos e critérios da TEO foram apresentados ao PROCENTRO em 2004 “como alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco”. A TEO sofreu uma adequação pela equipe que estava à frente dos trabalhos de implantação dos Centros experimentais, “em virtude da necessidade de se considerar as especificidades da organização escolar no que se refere a seus atores, meios e finalidades próprias”.

A primeira experiência foi o Centro de Ensino Ginásio Pernambucano. O GP foi uma espécie de experimento mesmo. A partir dele foram feitas adaptações e adequações. Com a implantação da Escola Técnica do Agreste, em Bezerros - PE, foram diluídas as recomendações do Relatório Jacques Delors, os pilares da educação para o século XXI (Manual TESE), onde as máximas eram “aprender a conhecer, aprender a fazer” e “aprender a conviver e o aprender a ser” (DELORS, 2001).

Duarte (2001) chama a perspectiva do aprender a aprender de pedagogia das competências, própria da filosofia, que prega a sociedade do conhecimento (uma das ideologias do capitalismo). É uma arma para quem quer está à frente no mercado de trabalho e entrar na competição selvagem capitalista por um emprego. Na verdade, é uma questão *sine qua non*. “Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*.”<sup>52</sup> (DUARTE, 2006, p. 36). O autor salienta ainda que a função do professor nessa lógica é saber quais as competências estão sendo requeridas em um dado momento e que o discurso da criatividade e formação para a autonomia é uma busca de conformar os alunos a

---

<sup>52</sup> Do latim “Aprender fazendo” (Tradução nossa).

uma situação de manutenção do *status quo*<sup>53</sup> e não vai de encontro à ordem social capitalista posta.

A TESE “objetiva formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização, alinhando-os à filosofia do PROCENTRO, que busca garantir excelência no Ensino Médio público” (Manual TESE). Na Escola Alfa, os pilares da educação são recitados aos quatro cantos. Mas o que seria essa consciência empresarial humanística? Seria a humanização do capitalismo?

Registramos aqui os antagonismos presentes nessa concepção, na medida em que ignora as condições estruturais que dão sustentação ao capitalismo, imerso em uma miscelânea de fatores, que promovem a desigualdade social. A dita “consciência empresarial humanística”, na verdade, serve aos empresários pelo menos em duas questões: de um lado, divulgar uma imagem positiva da empresa, que se preocupa com o lado social<sup>54</sup>, atenuando pelo menos nas aparências suas torpes práticas. De outro lado, pretende obter isenção de impostos e outras concessões estatais, que colaborem para expandir ainda mais seus lucros. Sobre esse aspecto, citamos as falas de um funcionário de uma faculdade privada fortalezense, que ministrou um curso rápido sobre Iniciação à Pesquisa na Escola Alfa para os docentes: “um dos maiores exemplos de marketing é a responsabilidade social [...]” (Diário de campo, em 11 de março de 2015). Tendo esquecido os panfletos da organização, ele proferiu as seguintes palavras: “erro mortal eu não ter trazido os panfletos de divulgação da faculdade, mas amanhã eu trago” (Diário de campo, em 11 de março de 2015). E de fato, no dia seguinte, trouxe os panfletos e fez propaganda dos cursos ofertados pela empresa na qual atua.

Para um dos professores de Matemática da Escola Alfa:

*A TESE fundamenta a estrutura pedagógica da EEEP. É como se fosse a constituição. Tudo está voltado para a TESE. Na minha visão ela é apenas uma ideologia voltada para a apologia do mundo do trabalho, do mundo empresarial. (Entrevista, em 27 de março de 2015).*

Os alunos também têm a TESE como parâmetro de trabalho nas EEEPs. Todos devem elaborar seus projetos de vida, definindo metas, planejando e buscando resultados (manual da TESE). A filosofia contida na TESE foi elaborada pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) ligada a Odebrecht (FEITOSA *et al.*, 2012). Para o ICE:

<sup>53</sup> Do latim “no estado atual” (Tradução Nossa).

<sup>54</sup> Mesmo que por trás desse discurso existam práticas trabalhistas absolutamente condenáveis, como exploração ao máximo do trabalhador, deploração das condições de trabalho e mão de obra em condições sub-humanas, como as praticadas pela Odebrecht, conforme mencionamos antes.

O padrão de gerenciamento das escolas baseia-se na experiência empresarial, modelada para atender as necessidades da organização escolar. A aplicação dessa experiência se traduz na tecnologia chamada Tecnologia Empresarial Socioeducacional -TESE. Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. Ao se aplicar a TESE, a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos no projeto escolar. Dentre as características desta tecnologia, esta é de fundamental importância, pois a TESE é também um potente instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade escolar, inclusive dos estudantes. A TESE também é implantada na agenda dos estudantes para a elaboração dos seus Projetos de Vida, assim como a escola elabora seu Plano de Ação. Estudantes, educadores e gestores se utilizam da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar os seus resultados (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2014b, p. 1).

A escola, na prática, equipara-se a uma empresa. Portanto, deve ser gerida como tal, considerando a prática gerencial e empresarial.

Baseada na Tecnologia Odebrecht, a TESE propala que:

[...] quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada. [...] A TESE foi desenhada para levar esses conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitir ao Gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 4).

Desta forma, concordamos com Magalhães, quando afirma que

Os Centros se configuram como um novo modelo de escola pública, mas não totalmente governamental. O modelo não é burocrático, em que o diretor se preocupa, sobretudo com os aspectos formais. Também não é o modelo de abandono, em que a escola fica à mercê de si mesma, sem supervisão, apoio ou cobrança de resultados. Também não se trata de um modelo de puro mercado, em que cada escola compete para sobreviver. Trata-se de um modelo em que o Poder Público, em parceria com o setor privado, no caso representado pelo ICE, estabelece regras claras de funcionamento, regula e define os limites da autonomia das escolas, e cobra e premia os resultados. (MAGALHÃES, 2008, p. 41).

Esse novo modelo de escola pública já vem pronto. A TESE funciona como uma espécie de receita a ser aplicada em todas as escolas numa versão requentada da pedagogia tecnicista. Logicamente, cada escola tem suas especificidades e a própria dinâmica social obstaculiza o tratamento da educação com previsibilidade. Discorrendo sobre a pedagogia tecnicista, Saviani (2008, p. 381), coloca que “[...] é o trabalhador que deve se adaptar ao

processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelar.” É um modelo de cunho taylorista, inspirado na racionalidade, eficiência e produtividade.

Assim, por meio da TESE/TEO a escola é tratada nos moldes de uma empresa, na qual a clientela é representada pela comunidade, os gestores são os líderes nos moldes dos empresários, os chamados investidores sociais, parceiros empresariais.

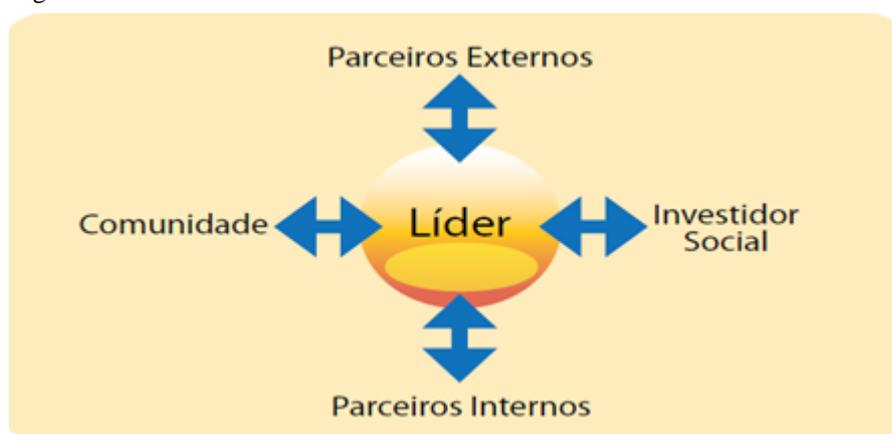
O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização (BALL, 2005, p. 545).

Um de seus princípios fundamentais é a “educação de qualidade”, conforme salienta Magalhães na TESE:

A educação de qualidade deve ser o negócio da escola – o que ocupa a mente de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados – satisfação da comunidade e dos investidores sociais e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtêm. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 8).

Deste modo, a TESE coloca que a comunicação é um fator primordial para alcançar os resultados positivos almejados e traçados pela instituição e pelos investidores sociais. Quanto a isso, destaca dois elementos: o (1) ciclo virtuoso e a (2) comunicação e parceria. O ciclo virtuoso está expresso abaixo:

Figura 2 - Ciclo Virtuoso



Fonte: Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (2010, p. 8)

Percebe-se que Noberto Odebrecht (1987) dá ênfase à comunicação. Ele advoga que o sistema de comunicação deve envolver a todos, desde a empresa, os liderados, os

acionistas, o cliente. Inclusive, segundo Odebrecht, a comunicação é um elemento central para alcançar o sucesso nos negócios empresariais. Pois,

Se ‘a única autoridade que um coordenador realmente detém é aquela concedida por seus coordenados’, o líder precisa do dom da palavra para cativar seus liderados e induzi-los tanto a escolher bem, quanto a fazer o que é certo. Ou seja, levá-los livremente a compreender, aceitar e praticar da maneira certa as Concepções Filosóficas da Organização, em vez de desperdiçar energia na Estéril discussão sobre quem está certo’. (ODEBRECHT, 1987, p. 53).

Portanto, o manual “ensina” que os líderes devem “cativar” seus liderados, levando-os a aceitar e a pôr em prática o que prega a empresa. Fica notória que a relação que se prega é verticalizada, na medida em que ele fala em induzir o “colaborador” a aceitar de “maneira livre” a filosofia empresarial, destacando que é desnecessária a discussão. Mais à frente, Odebrecht coloca que conduzir uma empresa é “uma tarefa indelegável do empresário”. Com relação à comunicação e parceria, a TESE destaca a importância da sinergia da equipe. Retomando a TEO, Odebrecht coloca:

A missão primordial do empresário é criar e ampliar a sinergia dos Homens, incessantemente fazendo surgir um todo maior que a soma das partes e mantendo os Homens unidos, entre si, por sólidos laços de disciplina, respeito e amizade recíproca e de lealdade para sempre, em relação à Organização. (ODEBRECHT, 1987, p.73).

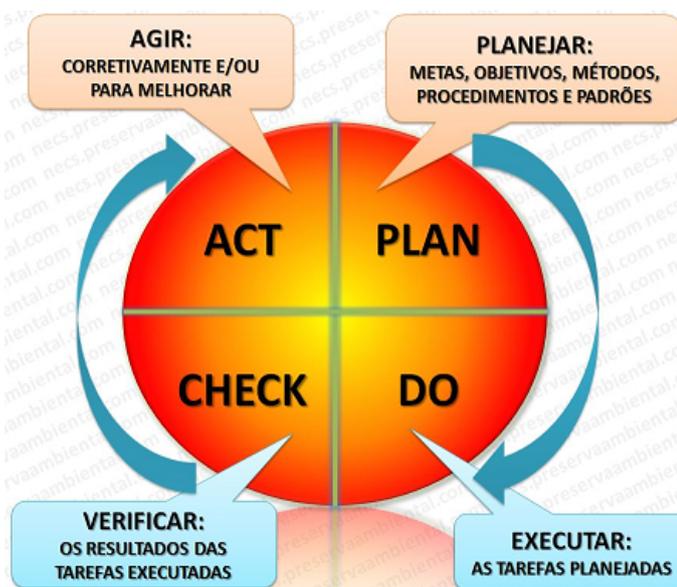
A comunicação e parceria, pensadas pela TESE, traz três elementos centrais postos na gestão das escolas: a pedagogia da presença, educação pelo trabalho e a delegação planejada. A pedagogia da presença ensina que o líder ou o gestor da escola é aquele que educa pelo exemplo, tem uma conotação moral. Ele chega cedo, não falta, cumpre com todas as suas obrigações. Na filosofia TEO, o líder “Requer do empresário experimentado uma postura de preceptor, que sabe ser enérgico e, ao mesmo tempo, uma fonte de inspiração e exemplo para o jovem discípulo.” (ODEBRECHT, 1987, p. 147). A educação pelo trabalho diz respeito à formação continuada em serviço. E a delegação planejada é formar novos líderes que possam repassar aos novatos a “filosofia” em questão.

A TESE tem como conceitos fundamentais a descentralização e a delegação planejada. Este último item é ao mesmo tempo um princípio e um conceito fundamental. Segundo a TESE:

A delegação é planejada por ser dirigida e gradualmente exercitada por meio de tarefas simples. À medida que o gestor vai delegando, vai formando a pessoa. Paulatinamente, através da Educação pelo Trabalho, o liderado vai sendo preparado e assumindo missões pontuais, até se tornar apto a assumir tarefas mais complexas. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 11).

Seguindo essa lógica, o projeto ICE coloca que a filosofia TESE permeia todo o ambiente escolar. A gestão é conduzida através de processos gerenciais: constrói-se um planejamento estratégico tal como nas empresas, considerando as diversas etapas do Ciclo PDCA (planejamento, execução, avaliação e controle). A seguir, a figura 3 ilustra o ciclo PDCA.

Figura 3 - Ciclo PDCA



Fonte: Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (2010, p. 8).

Na administração esse procedimento está diretamente relacionado à gestão da qualidade total (FONSECA; MIYAKE, 2006; LONGO, 1996; WERKEMA, 1995). Parte-se do princípio de que

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 3).

Segundo o que consta no manual operacional da TESE, o planejamento é a etapa de reflexão de líderes e liderados. É a oportunidade de traçar e definir rumos, corrigir falhas, aprimorar métodos e processos. É traçar metas e objetivos. Nas escolas profissionais essa etapa diz respeito à semana pedagógica, aos planejamentos semanais das áreas de conhecimento e dos cursos técnicos, aos planejamentos mensais e às reuniões semanais entre o núcleo gestor. Já a fase execução consiste “em botar a mão na massa”, “fazer acontecer”. É implementar o que foi definido nos planejamentos: são as aulas, reforço, simulados. Por sua

vez, a etapa avaliação diz respeito ao acompanhamento dos processos e resultados, confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios. E, por último, o agir ou controle é o “atuar corretivamente”: é verificar se o que foi planejado foi executado e como pode ser melhorado buscando a qualidade e a eficiência, é aprimorar a execução (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 12).

Seguindo a filosofia do mundo dos negócios, quanto aos níveis de resultados das empresas, Odebrecht (1987, p. 316) considera a sobrevivência, o crescimento e a perpetuidade da organização. Com relação à sobrevivência, são requeridos os seguintes resultados: “[...] resultados quanto à produtividade, resultados quanto à liquidez e resultados quanto à imagem” (ODEBRECHT, 1987, p. 317). Como se vê é um conteúdo eminentemente oriundo do campo empresarial.

Mesquita e Coelho (2008) observam que o planejamento por iniciativa do Estado surgiu no século XX, quando a sociedade encontrava-se necessitada de se reconstruir do ponto de vista econômico. Com o término da primeira Guerra Mundial e, também, com a crise da queda da bolsa de valores em 1929, a velha União Soviética tornou-se a primeira nação a aplicar o planejamento como ferramenta de reconstrução. Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), essa prática também foi estendida aos países do bloco comunista e em países de economia aberta, como França e Japão.

A aplicação do planejamento em países subdesenvolvidos deu-se apenas na década de 1950 a 1960. Em “decorrência da crise econômica e do desenvolvimento das nações”, o planejamento aparece funcionando uma espécie de remédio, ou melhor, prevenindo os possíveis males que podem surgir em uma nação.

O planejamento estratégico teve suas primeiras experiências nos Estados Unidos na década de 1970 e somente em 1985 foi expandida para todo o sistema educacional. No Brasil essa ideia aportou quando passaram a serem aceitas as orientações das agências de financiamento internacionais, como o Instituto Internacional de Planejamento da Educação- IPE/UNESCO e o Banco Mundial, a fim de se alinhar às orientações do mercado internacional capitalista.

Luck defende o planejamento estratégico nas escolas. Para a autora, significa “[...] o esforço disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiem a organização escolar, em seu modo de ser e de fazer, orientado para resultados, com forte visão de futuro.” (LUCK, 2000, p. 11). Contrário a esse pensamento, Paro (1998) alerta

para o equívoco de aplicar na escola os métodos e técnicas da empresa capitalista, que atua de forma conservadora, visando à manutenção da relação de dominação existente na sociedade.

Segundo Paro (2002), a administração tem coerência entre fins e meios. Na empresa capitalista, os fins que perseguem são mercadológicos, contrários a uma educação emancipadora. Não se pode fazer essa transposição sem comprometer os fins humanos que buscam a educação. Essa questão ganha maior evidência hoje, quando deparamos com a avidez autoritária dos governos de inspiração neoliberal em transformar a escola à imagem e semelhança das leis do mercado.

Na coleta de dados no campo, percebemos que essa transposição do ideário mercadológico-empresarial para o campo escolar está internalizado nos sujeitos que implementam as EEEPs. Sobre o assunto, no contexto cearense, a coordenadora da Educação Profissional relatou que o projeto das EEEPs surgiu tendo como inspiração o Ginásio Pernambucano e seu projeto político pedagógico. Questionamos se a filosofia da TESE adotada no Ceará é a mesma de Pernambuco. A coordenadora relatou o seguinte:

*Quando em 2008 um grupo de empresários foi conhecer numa missão (até com a FIEC), foram numa visita a Pernambuco, e uma das visitas foi ao Ginásio Pernambucano. E viram os resultados da escola e aí, quando foi para pensar aqui as escolas em tempo integral, o que coincidiu na época de nascer as escolas profissionais, é... ah, vamos usar como inspiração. Então, assim, ela foi inspirada, porque ela não é tal e qual como está lá desenvolvida no manual. [...] Ela é inspirada. Ela não é tal e qual. Não se transfere metodologias. Nenhuma transferência de metodologia é copiada tal e qual. Isso não existe. Ah... Ela é inspirada, tá certo? Ela tinha um material sistematizado, vieram pessoas de Pernambuco e formaram os diretores, trabalharam com a equipe pedagógica. É muito mais questão de formação, porque aí a gente tem que adaptar. A escola não é só em tempo integral. É uma escola profissional (Entrevista, 05 de dezembro de 2014).*

Ao questionarmos se ela participou desse processo, a coordenadora afirmou que sim e que, em 2008 e 2009, participou das primeiras formações promovidas pelo ICE. Ressaltou que a princípio não houve repasse de recursos e que a secretaria custeava apenas a vinda de um formador do instituto para o Ceará. A gestora falou ainda que:

Houve um trabalho em 2008 das consultorias de formação. Houve um termo de cooperação. Aconteceram algumas formações e tem material sistematizado. É mostrar que você deve trabalhar de forma conjunta, coletiva na escola... É importante você conhecer uma escola e ver lá como isso se deu. Porque quando a gente faz uma formação ninguém internaliza da mesma forma, eu entendo de um jeito, você de outro. O caminho é esse aqui, a forma de chegar no caminho, nós (três) se mandar a gente para um lugar, cada um vai para um caminho diferente. Então foi isso o que aconteceu, houve formação dos gestores e eles começaram a trabalhar... Mas não é tal e qual, até porque lá era em tempo integral.

A gente estava com o desafio de uma escola em tempo integral, só que no caso deles não tem educação profissional. Então, a gente tinha a base comum, a base técnica e uma parte diversificada para dar conta de um currículo em tempo integral. Então, no nosso caso, a gente adaptou essa parte diversificada, um pouco do modelo, foi inspirado no modelo deles no primeiro momento. Eu digo no primeiro momento porque, depois inclusive, a gente reformulou e hoje está diferente, a gente incorporou outros conteúdos. Então, assim, a TESE trata o currículo integral do ginásio pernambucano, só de Ensino Médio, que tinha a TESE como modelo de gestão e como disciplina da parte diversificada (Entrevista, 05 de dezembro de 2014).

A gestora defende que o trabalho realizado pela Secretaria de Educação do Estado não foi copiado *ipsis litteris*<sup>55</sup> do modelo empreendido em Pernambucano. Segundo a mesma teve adaptações, adequações à realidade cearense. Em resumo: “As EEEPs adotaram o modelo de gestão utilizado pelos CEEs, focado no protagonismo juvenil, na preparação para a vida e em projetos integrados, mas diferente dos ginásios experimentais, optaram por incluir no ensino médio a formação profissionalizante” (CEARÁ..., 2012, p. 1).

Embora não adotando o ensino profissionalizante, os centros experimentais e, especificamente, a TESE tem sido referência para a implantação das Escolas de Educação Profissional no Ceará. Analisando os documentos que orientam o Programa de Pernambuco e os do Ceará, percebemos que são bastante semelhantes. Inclusive, o manual da TESE utilizado nas escolas cearenses é o mesmo dos centros experimentais.

No capítulo a seguir caracterizaremos com mais detalhes a Escola Alfa e apresentaremos os dados coletados e as análises empreendidas a partir dos achados da pesquisa de campo.

---

<sup>55</sup> Do latim; “Literalmente”. (Tradução nossa).

## 4 A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: O QUE REVELAM OS ESTUDOS EMPÍRICOS

O mais importante seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos. Eles seriam informados de que nada existe de mais belo e mais sublime do que um peixinho que se sacrifica contente, e que todos deveriam crer nos tubarões, sobretudo quando dissessem que cuidam de sua felicidade futura.<sup>56</sup>  
(Bertolt Brecht).

### 4.1 Escola Estadual de Educação Profissional Alfa

A Escola Alfa foi fundada há mais de 50 anos. Era uma escola regular que em 2008 passou a ofertar a modalidade de educação profissional. Nela são ofertados os seguintes cursos técnicos: Segurança do Trabalho; Logística; Hospedagem; Enfermagem; Rede de Computadores.

Em 2015 foram matriculados um total de 525 alunos, sendo 225 no 1º ano, 166 no 2º ano e 122 nos 3º anos. Com relação aos docentes, totalizam 40 professores, entre os quais 21 são da base comum (11 são efetivos e 10 temporários<sup>57</sup>) e 19 são professores dos cursos técnicos.

Analisando as fichas biográficas<sup>58</sup> de três turmas construídas pelo Projeto Diretor de Turma, observamos que os alunos são oriundos de diversas localidades e bairros de Fortaleza, entre eles: Serrinha; Montese; Parque Dois Irmãos; Damas; Itaperi; Maraponga; Demócrito Rocha; Mondubim; Jardim América; Canindezinho; Pan-Americano; Parangaba; Granja Portugal; Vila Pery; Cidade Nova; José Valter; Expedicionários; Vila União; Castelo;

<sup>56</sup> Trecho do poema “Se os tubarões fossem homens”, do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), que trata sobre ideologia. Seguindo os trilhos da orientação marxista, seus trabalhos são voltados para a crítica ao sistema capitalista.

<sup>57</sup> Na rede estadual são aproximadamente 10 mil professores nessa situação, de acordo com a Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará (APEOC). Em 2009 e 2013 foi realizado concurso, mas as vagas ofertadas não supriram a necessidade requerida pelas escolas. A Lei Complementar Nº22, de 24 de julho de 2000, sancionada por Tasso Jereissati, trata da contratação de docentes por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. No entanto, o que era para ser momentâneo, se tornou corriqueiro. No Ceará, mais de 40% dos docentes são temporários. A situação vai de encontro à Constituição Federal de 1988 do artigo 37 que declara que a investidura “em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos”. Lima (2008, p. 93) salienta que esta prática vem ocorrendo em quase todos os estados do Brasil (senão todos) e que no Ceará “é uma estratégia do governo [Tasso] no sentido de não garantir um trabalho com estabilidade a quem é de direito, ou melhor, é mais ‘barato’ o contrato temporário, pois este não tem assegurado os seus direitos como um professor concursado, não estando incluído em seu salário as vantagens devidas, além de, seu salário estar sempre em atraso. Não possuem qualquer vínculo formal, o que os coloca numa situação de extrema precarização do seu trabalho, tomando, em consequência, a educação como algo passageiro, efêmero e sem qualidade”.

<sup>58</sup> É um instrumental do projeto Diretor de Turma, onde contém informações pessoais e escolares dos alunos.

Quintino Cunha; João XXIII; Passaré. Com a análise das fichas biográficas concluímos que a maioria dos alunos utiliza o ônibus como transporte principal para chegar à escola.

Ainda, de acordo com as fichas biográficas do Projeto Diretor de Turma de três turmas, a profissão dos pais dos alunos são as seguintes: empregada doméstica; segurança; ambulante; autônomo; costureira; manicure; vendedor; dona de casa; motorista; vigia; auxiliar de cozinha; mecânico; atendente de caixa; artesã; feirante; diarista; camareira; pedreiro; técnico em administração; representante comercial; marceneiro; serviços gerais; auxiliar administrativo; comerciante; porteiro; recepcionista. Encontramos também: enfermeira; contador; professor; avalista de crédito; locador de carro; aeroportuário. Estes últimos colocaram seus filhos para estudar em escola particular no Ensino Fundamental. Alguns pais se encontram em situação de desemprego.

O quadro de funcionários é composto por: quatro gestoras escolares, sendo a diretora e três coordenadoras, assessor administrativo-financeiro, cinco no Centro de Multimeios dos quais 1 é regente. Os demais são professores de apoio, quatro pessoas encarregadas do serviço geral, um porteiro, uma secretária e quatro auxiliares de administração, perfazendo um total de 60 funcionários.

A estrutura da escola é composta por: 12 salas de aula; secretaria; diretoria; sala de coordenação; sala dos professores; sala de planejamento; sala dos professores diretores de turma; sala de vídeo; centro de multimeios; quadra; laboratório de Enfermagem; laboratório de Hardware; laboratório de Segurança do Trabalho; laboratório de Informática e o laboratório de Ciências Físicas e Biológicas; banheiros com 20 chuveiros (10 no banheiro feminino e 10 no masculino); Centro de multimeios; 01 refeitório e cozinha.

No momento a escola está passando por reforma. Na verdade, essa reforma tem ocorrido desde o ano de 2013. O objetivo é a climatização dos ambientes escolares. Seria um problema fácil de resolver, não fosse a instalação elétrica velha. O projeto custou mais de R\$100 mil reais. Como se trata de uma quantia alta foi necessário ser licitado em três vezes.

Segundo o assessor financeiro da instituição, o trabalho foi dividido em quatro etapas. O primeiro seria a construção de uma subestação com potência maior, pois foi calculado que a subestação antiga não suportaria tantos aparelhos ligados ao mesmo tempo. A partir de então, foi feita licitação cujo objeto “[...] é a construção de subestação de energia elétrica de 225 *kilowatt* e reforma elétrica com o propósito de climatização.” (CEARÁ, 2013a, p. 1). A segunda parte foi a reforma elétrica, a troca de quadros elétricas. A terceira fase é a adaptação física das salas, como a colocação de portas e janelas; tampar cobogós para impedir passagem de ar; e, por fim, a instalação dos aparelhos de ar condicionados.

A primeira e a segunda etapas custaram R\$ 101 mil reais e a terceira R\$ 38 mil reais, mas até hoje os aparelhos que supostamente estão comprados desde 2009 e guardados na SEDUC não foram instalados, porque a Coelce não foi ligar a subestação, dado a uma dívida que a SEDUC tem com a empresa.

A reforma parou por meses. Entre idas e vindas da diretora à SEDUC e reuniões com núcleo gestor, as obras foram retomadas com a adaptação das salas e a reforma está acontecendo com os alunos na escola. Deste modo, quando uma sala vai ser reformada, a turma vai para outro espaço até ficar pronto. A instalação dos aparelhos será feita posteriormente, quando for concluída essa etapa. Em uma reunião de pais com os alunos dos 1º anos, a diretora pediu paciência aos pais e perguntou se tinha alguém que trabalhasse na Coelce que pudesse fazer a ligação da subestação. Ninguém se prontificou.

Os alunos reclamam que as salas são quentes. Alguns levam ventiladores e guardam na sala da diretora. Os alunos reclamam ainda dos ruídos externos, pois a escola é próxima a uma movimentada avenida.

Ao analisarmos o entorno da escola, observamos esgoto a céu aberto, correndo na calçada da instituição. A propósito, a calçada está toda esburacada. A diretora falou que ela será reformada esse ano. O assessor financeiro disse que o problema é antigo e que a diretora anterior já tinha tentado resolver o problema do esgoto, mas malogrou. Foram chamados os técnicos da Secretaria do Meio Ambiente do Ceará (SEMACE) para ver o problema do esgoto, mas não foi obtido êxito e o esgoto continua a passar na calçada da escola, que no momento está coberta por mato.

Os moradores também relatam que são constantes os assaltos na localidade. Um morador do bairro nos informou que “perigoso é em todo canto. Aqui eles nunca mexeram comigo. Aqui tem uma favela do lado. Favela não, agora o pessoal diz é comunidade” (Diário de campo, morador 01, em 04 de fevereiro de 2015). Outro morador do bairro, que também é funcionário da escola, nos deu mais detalhes da localidade: “Aqui é um bairro residencial e comercial. Existem problemas de drogas, problemas de violência, tem assaltos por causa da questão das drogas, mas não são os alunos, não, viu?” (Diário de campo, morador 02, em 04 de fevereiro de 2015).

No Projeto Político Pedagógico da escola é colocado que sua visão de futuro é

Ser reconhecida no âmbito Municipal, Estadual e Nacional como um centro de excelência na formação plena dos jovens protagonistas, atuando como instituição inovadora no processo de ensino-aprendizagem, com profissionalização através da gestão empresarial humanística. (CEARÁ, 2011, p. 11).

Portanto, a missão é “promover o Ensino Médio integrado de qualidade com excelência na formação humana e profissional do jovem”. A instituição tem como valores: a responsabilidade; a ética; a disciplina; a solidariedade; o diálogo; a honestidade; a justiça; a excelência. E como premissas tem: formação continuada; co-responsabilidade; atitude empresarial; replicabilidade; protagonismo juvenil. Em todos os espaços da escola – nas salas de aula; no auditório; na sala dos professores; laboratórios; secretaria; na entrada; multimeios; na galeria – estão visíveis cartazes com a visão, a missão e os valores da escola.

“A procura pelo ingresso na escola supera normalmente três vezes o número de vagas ofertadas.” (CEARÁ, 2011, p. 7). Em uma conversa informal com um pai de aluno do curso de redes de computadores, ele nos falou:

*A concorrência é tão grande que eu matriculei meu filho em três escolas profissionais e uma regular para garantir a vaga dele em pelo menos uma escola. Graças a Deus eu consegui matrícula em todas as escolas. E acabei escolhendo essa por ser a mais próxima da minha residência. Quando os funcionários da escola vão avaliar o histórico, eles veem todo o Ensino Fundamental. Aqui são apenas os selecionados (Diário de campo, em 26/01/15).*

Uma das coordenadoras em uma reunião com docentes e discentes discorreu que: “Até semana passada tinha pais procurando fazer a matrícula para seus filhos. A procura pelo curso de Segurança do trabalho foi três vezes a mais o que tem de matrícula feita” (Diário de campo, em 27/01/2015).

De fato, na escola Alfa tem 450 alunos em escolas regulares à espera de uma vaga para ingressar na instituição, conforme mostraremos a seguir no quadro 2.

Quadro 2 – Lista de espera

LISTA DE ESPERA 2015				
Sistema de ensino	Rede pública	Rede particular	Total de alunos por curso	Total geral
Logística	43	37	80	450
Hospedagem	43	33	76	
Segurança	49	27	76	
Enfermagem	74	30	104	
Rede de computadores	56	58	114	

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Conforme os dados apresentados no Quadro 2, os alunos da rede particular também pleiteiam uma vaga nas EEEPs por meio das “cotas invertidas”. As cotas tratam de uma porcentagem das vagas nas escolas de educação profissional do Ceará para alunos que concluíram o Ensino Fundamental em escolas privadas. O direito à matrícula só foi garantido após alguns pais recorrerem ao Ministério Público.

Ficou acordado na justiça que as escolas disponibilizariam 20% das vagas para estudantes da rede privada. Do acordo, resultou a Portaria N°105/2009-GAB de 27/02/2009, que regulamenta 80% das vagas para egressos de escolas públicas e as restantes para alunos oriundos do ensino privado.

O projeto das escolas profissionais tinha como público-alvo apenas alunos de escolas públicas. “Quando implantamos a rede de escolas de educação profissional em tempo integral, era muito claro, muito lógico que fosse direcionada aos alunos da rede pública, que viessem com seu processo de escolarização da rede pública. Eu me surpreendi”, disse a ex-Secretária de Educação do Ceará, Izolda Cela, em entrevista realizada em dezembro de 2013 pela Rádio Globo/ CBN. A partir das primeiras experiências das EEEPs, em 25 escolas em 2008, Araújo (2013, p. 24) pontua que

A política teve como foco os jovens carentes da periferia de Fortaleza, bem como os jovens pobres da zona rural, onde a falta de oportunidades de trabalho é grande, a escolarização é muito baixa e há indícios de grandes lacunas de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

“Vale ressaltar, por causa do processo seletivo realizado através das notas dos alunos durante o ensino fundamental, os que ingressam na escola profissional estão bastante imbuídos do compromisso que os mesmos irão assumir.” (CEARÁ, 2011, p. 7).

Em 2014, dos 496 alunos que foram matriculados, 461 concluíram. Questionei a uma das coordenadoras a respeito da evasão, ela disse que inexistia, pois antes dos alunos desistirem a escola dava a transferência para outra escola. Um funcionário da secretaria afirmou: “Não pode ter desistência, porque lá eles têm as metas deles” (Diário de campo, em 10 de fevereiro de 2015).

Em 2015, quatro alunos pediram para sair. Nesse caso, o procedimento é preencher uma ficha de desistência, que fica com o professor Diretor de Turma, na qual o aluno deve explicitar o motivo de sua saída da escola. Entre as justificativas apontadas pelos alunos estão: a não adaptação à escola de tempo integral, por ter que trabalhar para ajudar a família, problemas de saúde. Segundo uma funcionária da secretaria a desistência ocorre “porque eles não se adaptam à mudança da escola regular para a escola profissional, onde tem

que passar o dia todo, trabalhar, problemas de saúde, como situações alérgicas. Nas EEEPs não desistem por desistir, aqui eles passam o dia todo, se alimentam bem” (Diário de campo, em 10 de fevereiro de 2015). Na rede estadual regular a evasão chega a quase 10% dos alunos matriculados.

No Brasil, essa discussão tem sido matéria recorrente, mas de difícil solução, haja vista que o problema perdura. Quais políticas públicas estão sendo pensadas para evitar o abandono escolar? Como manter os alunos na escola? Castelar, Monteiro e Lavor (2012), analisando as causas de abandono escolar nas escolas públicas de Ensino Médio no Estado do Ceará, apontam que existem muitos motivos “[...] que podem estar relacionadas a aspectos socioeconômicos, causas relativas ao professor, causas relativas ao aluno, e causas relativas às práticas pedagógicas e institucionais.” (CASTELAR; MONTEIRO; LAVOR, 2012, p. 3). Também a repetência é um fator de grande peso na evasão escolar.

Alfa foi uma das escolas do Ceará que apresentou “resultados positivos” nas avaliações externas de 2013. Em 2014 foram distribuídos mais de 100 computadores aos alunos vencedores no SPAECE e ENEM. A escola ganhou o “Prêmio Aprender pra Valer” em 2009 e, através de concursos de redação e olimpíadas, vem se destacando local e nacionalmente.

Percebemos, assim, que o modelo da meritocracia se soma ao da gestão por resultados que, num processo de simbiose, compõe o cenário capitalista neoliberal, cujos postulados estão presentes nessas escolas de forma decisiva. Assim, os resultados devem se enquadrar nos moldes desejados pelo Estado mínimo, cuja penetração no interior da escola pesquisada se faz de forma direta, determinando seu projeto educativo e, ao mesmo tempo, perpetuando e acentuando a divisão de classes sociais.

## **4.2 As aceções sobre a proposta de educação profissional dos sujeitos pesquisados**

### ***4.2.1 Valorações ideológicas na recepção de alunos***

No 1º dia de aula, dia 26 de janeiro de 2015, todos os alunos da Escola Alfa foram conduzidos para a quadra da escola. Foi um momento de apresentação dos professores e núcleo gestor. Após a apresentação, os 2º e 3º anos foram para a sala de aula. As cinco turmas de 1º anos, cada uma com 45 alunos foram para o auditório.

É de praxe as escolas profissionais fazerem um momento que a escola chama de adaptação na primeira semana de aula. Esse processo foi de três dias. Nesse período, a escola

discute sobre o cotidiano da instituição, regimento, fala sobre a modalidade de educação profissional, situando a TESE, os pilares da educação, apresentando os cursos técnicos, entre outros.

Inicialmente a TESE foi apresentada aos alunos novatos pelos alunos dos 3º anos que já tinham concluído o Ensino Médio. Segundo o aluno do curso de Hospedagem: “O objetivo da TESE é trazer resultados. É uma filosofia de gestão baseada em valores morais: espírito de servir, humildade para trabalhar em equipe, saber traçar metas para a empresa”. Já uma aluna do curso de Logística falou: “É um modelo de gestão que é a nossa base. Integra currículo integral e integrado, é sair daqui com diploma técnico”. Sobre a TESE, a diretora falou:

*A nossa escola trabalha com o modelo de gestão, a TESE. Nenhuma empresa abre se não der lucro. O nosso prêmio são os valores e a aprendizagem. O nosso negócio chama-se a aprendizagem de vocês, não apenas a aprendizagem cognitiva... mas além dos conteúdos, a gente tem outra missão, a escola tem o papel social de transformar as pessoas.*

A coordenadora explicou aos alunos novatos:

*Vocês vão, durante três anos vivenciar muito a TESE. É um modelo de gestão. É uma desconstrução de paradigmas. Nós não somos uma organização escolar que se preocupa com quantitativos. A gente se preocupa com a formação humana. A TESE tem uma visão de futuro. É um preparar para o amanhã. A filosofia é baseada em valores morais. O que são valores morais? São os valores necessários para conviver em sociedade, é conviver bem, respeitando os outros e se fazendo respeitar. A partir de hoje você não é mais um indivíduo, você é um coletivo. Temos que ter confiança naquilo que fazemos. Acreditar que tudo vai dar certo. Se ainda não deu certo é porque ainda não chegou o fim.*

Após falarem sobre a TESE, uma coordenadora escolar explicou em que consistem os pilares da educação. Segundo a mesma:

*São os conceitos de educação baseados em um relatório para a educação do século XXI, sob o olhar do político francês Jacques Delors. Segundo Delors é necessário uma formação integral, os pilares são essenciais para que o ser humano possa se desenvolver integralmente. Inclusive, ele escreveu uma obra chamada Educação: um tesouro a descobri (Diário de campo, em 27/01/15).*

Após a explicação da gestora, alguns alunos veteranos explicaram os pilares um a um. Um aluno do curso de enfermagem sobre o “aprender a conviver” falou:

*O mercado precisa de pessoas que saibam conviver. São as pessoas que tem liderança, são empreendedoras e que saibam trabalhar em equipe, é saber falar em público, saber se expressar bem, saber falar com as pessoas, conhecer o potencial das outras pessoas. Significa aceitar as diferenças (Diário de campo, em 27/01/15).*

Outro aluno falou que é “Saber se colocar no lugar das pessoas. É procurar conhecer as pessoas. É buscar aprender a conviver, é fazer grandes amigos”. A coordenadora perguntou: “O que é aprender a ser?” Uma aluna imediatamente respondeu: “É aprender a ser um profissional excelente”. A coordenadora responde: “Não é só isso, mas é aprender a ser colaborativo, é aprender a ser aluno, a ser estudante, a ser amigo, a ser cidadão. Tem a ver com a criticidade, com a autonomia, é saber interagir com o mundo”. A coordenadora continuou falando que:

*Existem três aspectos do ser humano a ser desenvolvido: o afetivo, o cognitivo e o social. Sobre o aspecto afetivo, é necessário o pilar do aprender a conviver e do aprender a ser. No plano cognitivo, precisamos do pilar aprender a conhecer e aprender a fazer. E por último, o plano social, que diz respeito a todos os pilares. Quer dizer, só posso ser um indivíduo socialmente desenvolvido se a escola trabalhar os quatro pilares (Diário de campo, em 27/01/15).*

A respeito do “aprender a conviver” foi explicado pela coordenadora:

*É saber trabalhar em equipe. Eu não tenho que me preocupar apenas com o meu sucesso, eu tenho que me preocupar com a Logística toda da escola. Isso é um pilar: o aprender a conviver. Isso é chamado de corresponsabilidade. Eu tenho sucesso na minha vida, mas eu devo ajudar também o outro a ter (Diário de campo, em 27/01/15).*

Finalizando sua fala, a coordenadora diz: “Lembrando que os pilares da educação estão todos relacionados com a TESE”.

Percebemos, através das calorosas falas, como há uma ênfase na formação de valores. Ideias como a de coletividade, pensadas pelo referencial marxista como base de uma nova sociedade sem patrões nem empregados, são aqui tratadas como mediadoras de um projeto social calcado na tolerância ao outro, sem romper, no entanto, com os pilares de sustentação da sociedade de classes. Os discursos em torno de valores humanos foram seguidas vezes propalados, destacados com entusiasmo, reforçando sempre o nome da escola e a própria proposta das EEEPs:

*A Escola Alfa se importa não somente em formar técnicos e nem somente para a base comum. É para além do curso técnico. Ela se importa em formar cidadãos. Ela quer que vocês façam o projeto de vida de vocês. É para entender que a escola quer formar em curso técnico, base comum e cidadãos [...] Nós queremos pessoas que pensam e sintam, queremos pessoas humanas, pessoas que ajudem o outro a ser melhor. E é por isso que a gente sente orgulho dessa escola (Coordenadora 1, 26 de janeiro de 2015).*

O discurso da cidadania é recorrente. Buffa, Arroyo e Nosella (1988) questionam o sentido do termo cidadania e sua disseminação no campo educacional. Segundo os autores, o termo imprime uma conotação de liberdade e democracia questionável. O conceito de cidadania está trelado ao da solidariedade, coro que, aliás, não destoa dos interesses do capital em crise, que reivindica indivíduos mais pacíficos e ajustados à ordem dominante. Inclusive existe a disciplina Formação para Cidadania, componente da parte curricular transversal. As aulas, em sua maioria, servem para discutir problemas internos da turma e de indisciplina, como colocou a diretora nas aulas de integração para os discentes do 1º ano:

O DT tem uma aula lecionando Formação Cidadã. É no formar você no conviver, no aprender, no fazer, é o momento que a gente conversa sobre as regras, as normas de convivência. Quando o DT vai levar a ficha biográfica, ele vai entender o porquê do comportamento dos alunos. A disciplina vai ajudar na resolução de conflitos (Diário de campo, em 27/01/15).

Em campo, percebeu-se que a formação técnica ocupa um lugar de destaque nas escolas. Verificou-se que os alunos são identificados como: “Sou da enfermagem 1” (1 por cursar o 1º ano do Ensino Médio); “Sou da hospedagem 2” ou até “Sou da segurança 4” (aqueles que já concluíram os três anos finais da Educação Básica). Percebeu-se ainda que existe conflitos com os alunos que são de cursos diferentes. Sobre isso, o professor de Matemática relatou:

*Como a educação é meritocrática, eu acho que você acaba, de uma certa forma, estimulando essa competição. Se essa competição é salutar ou não, isso tem que ser visto pelo professor com muito cuidado, porque se você estimular apenas a competição entre as turmas e dos cursos, você está estimulando não para o aluno estudar conteúdos, ter uma visão estratégica do que é um ENEM, um vestibular, mas sim aquela competição para quem consegue se articular melhor dentro da escola... é meritocracia, é você incentivar através de premiações... então, eu acho que tudo isso é muito complicado. Eu acho que quando a competição existe pela competição, ela é diferente da competição que você cria quando faz premiações. Então, eu acho isso muito complicado dentro da educação (Entrevista, em 27 de março de 2015).*

As EEEPs trabalham muito com projetos. Para incentivar a participação dos alunos, estimulam a competição entre as turmas por meio de premiações, como viagens, aulas de campo, pontos na média das disciplinas.

No auditório os alunos ficaram sentados no chão durante as duas primeiras aulas, ficando muito apertados, pois o espaço tinha 225 alunos, os professores e gestores. Após a fala da diretora, assumiu o momento outra coordenadora que é responsável pela parte de estágios. Sua fala foi: “Sejam bem vindos. Eu coordeno a parte técnica. E gostaria, que vocês

fossem logo providenciando a documentação de vocês, como a identidade, o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e a carteira de trabalho”.

Após, as falas dos gestores, foi a vez dos professores se apresentarem. Em seguida, falaram os alunos veteranos de todos os cursos. Um aluno do 3º ano de Logística, falou: “Aqui vocês vão encontrar muitas oportunidades, basta vocês se esforçarem. Vocês tem que traçar metas. A cada dia que passa a caminhada aqui vai se tornando mais difícil”. Já o ex-aluno, de Enfermagem 4 (eles se apresentam assim, porque já concluíram os estudos na escola), orientou os novatos: “Peguem o máximo das oportunidades. Vocês tem que se dedicar sempre mais”.

No segundo dia, as atividades foram divididas em dois momentos. O primeiro no auditório com os professores e gestoras. No segundo momento, os alunos novatos foram encaminhados às salas de aulas e os alunos veteranos continuaram repassando as orientações quanto à organização da escola. Para recomeçar as atividades, os alunos veteranos responsáveis pelas atividades na sala pediram para que os alunos recapitulassem o dia anterior. Ninguém falou (provavelmente envergonhados). Um aluno veterano que já tinha concluído o Ensino Médio recordou:

*Nós falamos da missão da escola que é formar profissionais e ‘cidadões’ [sic]. A visão, gente, é ser uma escola reconhecida nas empresas. Não é só o emprego, mas o ENEM também. O emprego de dia e a faculdade, à noite. Os pilares- aprender a conhecer é aprender coisas novas. Quando eu entrei aqui, eu passei a ter um sonho, que eu não tinha antes. Hoje eu quero ser um empresário. Isso foi por conta do curso empreendedorismo. Como é que eu vou chegar até lá? É conhecendo pessoas. O aprender a fazer é ser proativo, aprender a fazer as coisas. Sobre o aprender a ser, significa ser o aluno ideal, o profissional excelente. Sobre a excelência é você... não basta ser um profissional qualquer, é ter excelência. Precisa de liderança, fazer o seu dever e ainda fazer além de sua função. É ter proatividade (Diário de campo, em 27/01/15).*

Um aluno no final da sala falou que na apresentação das gestoras tinham falado sobre protagonismo juvenil. A aluna veterana do curso de Logística respondeu: “Ixi... Eles falam essa palavra direto. É como se fosse uma lavagem cerebral” (Diário de campo, em 27/01/15). De fato, em campo e nos documentos norteadores da política, notamos a recorrência da expressão “protagonismo juvenil”.

#### **4.2.2 Integração curricular (?) no ensino médio integrado**

A questão curricular é de grande relevância na análise de uma proposta pedagógica. As feições que tomam um currículo são capazes de dar contorno a um projeto de

formação, demarcando territórios de grande disputa, seja pela classe dominante, seja pela classe trabalhadora. Interessa-nos, portanto, compreender, embora que de forma mais breve (por não ser nosso foco de estudo), como se dão as questões curriculares e como estas reverberam sobre modelo de EEEPs pesquisado, já que esse modelo conta com um desafio ímpar que é a promoção do diálogo de disciplinas de formação geral com as de formação específica. Para alargar nossas análises, procuramos examinar como é tratada a temática do currículo na escola Alfa.

A Semana Pedagógica do ano 2015, na Escola Alfa, foi realizada nos dias 19 a 22 de janeiro e teve como tema “Integração Curricular: um novo olhar docente”. A discussão a respeito da integração curricular é recorrente nessa modalidade de ensino, embora do ponto de vista da prática seja difícil a implementação. A educação profissional do Ceará se apresenta como sendo integrada ao Ensino Médio.

No primeiro dia foi proferida uma palestra pela técnica da SEDUC, Rosa<sup>59</sup>, responsável na Educação profissional pela integração curricular dos cursos técnicos e das disciplinas de base comum. A referida técnica falou da necessidade de integração, reconhecendo ser uma tarefa difícil e respaldou-se dizendo que o trabalho de integração está sendo embasado nas leituras de Ciavatta, Marise Ramos, Frigotto, teóricos que estudam a perspectiva da formação para o trabalho no contexto capitalista.

A SEDUC está reorganizando a matriz curricular das disciplinas de base comum e elaborou com um conjunto de professores uma matriz juntando/integrando as disciplinas técnicas às da base comum para os 1º anos. O trabalho vem sendo coordenado por Rosa. A técnica falou que alguns professores da base comum criticam e reclamam dizendo: “Eu não vou trabalhar em função do técnico”. Na discussão com todos os professores, foi comentado que o professor de Filosofia trabalha o conteúdo de Ética no 3º ano e que os cursos de informática, enfermagem, segurança do trabalho também trabalham o conteúdo logo no 1º bimestre do 1º ano. Rosa questionou se não seria melhor trazer o conteúdo de ética para o início do ano para “alinhar” com os cursos técnicos.

Os professores identificaram como dificuldade de realizar a integração o horário das disciplinas técnicas e da base nacional comum. Eles questionaram como seria isso na prática, porque na semana pedagógica – embora todos os docentes estejam presentes – não ia dar tempo de analisar todos os cursos e disciplinas somente em dois dias. Perguntaram como

---

<sup>59</sup> Por questões éticas, utilizamos nome fictício para a Técnica, mantendo sigilo sobre sua identidade.

seria depois, haja vista o planejamento ser em horário diferente. Rosa respondeu que os coordenadores escolares fariam a mediação.

A técnica explicou que “as disciplinas base são disciplinas contributivas, isto é, são as disciplinas de base comum que facilitam o acesso ao conhecimento das disciplinas de base técnica” (Diário de campo, em 19 de janeiro de 2015). Continuou explicando com esse exemplo: “Biologia e Química são disciplinas contributivas para o curso de Enfermagem”.

A SEDUC publicou no site (CEARÁ, 2013b, p. 1) que “[...] o processo que já vem acontecendo em diversos cursos, tem por objetivo promover a aproximação dos conhecimentos das disciplinas da base nacional comum das afins de cada curso, com os conteúdos vistos nas disciplinas técnicas”. Desta forma,

O diálogo temporal entre a formação técnica e a formação geral também poderá implicar, em alguns casos, na antecipação de conteúdos da mesma série ou das séries subsequentes. Em termos práticos, conteúdos que de acordo com a sequência expressa no livro didático são próprias do 3º ano, por exemplo, poderão ser vistos já no 1º ano. Essa adequação está sendo feita de forma gradativa, de acordo com a revisão curricular de cada curso. (CEARÁ, 2015a, p. 1).

Na continuação da Semana Pedagógica, no dia 23 de janeiro, os professores da base comum e técnicos reuniram-se para dialogar sobre a integração curricular. As gestoras escolares pediram para que os professores da base comum se dividissem por área. Assim ficaram divididos: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Linguagens e Códigos. Em seguida, os professores da base técnica passavam nos grupos, pedindo que os professores da base comum ensinassem os conteúdos necessários aos cursos técnicos. Os professores dos cursos técnicos escolhem os conteúdos a ser ministrado pelos professores da base comum. O conteúdo de Ética foi o mais comentado nos três dias de semana pedagógica. Todos os cursos técnicos pediram ao professor de Filosofia para ensinar o conteúdo de Ética no 1º bimestre do 1º ano.

Percebe-se que há uma submissão da formação geral e humana às necessidades de formação do técnico, às necessidades imediatas da formação para o capital. Segundo uma máxima da economia política clássica: “Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas.” (MARX, 1996, p. 418).

É indiscutível a importância das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. É tanto que, com a mobilização de educadores e sociólogos em 02 de junho de 2008, foi aprovada a Lei 11.684, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de

Filosofia no Ensino Médio. Mas a inserção da Sociologia neste nível de ensino é uma história de percalços, de luta e disputas políticas no cenário brasileiro (CARIDÁ *et al.*, 2014; ERAS; CAMARGO, 2007; MASCARENHAS, 2012; MORAES, 1999).

Com base no “exercício da integração”, o curso de Segurança do trabalho, no grupo de Ciências Humanas, pediu ao professor de Sociologia e Filosofia que trabalhasse os seguintes conteúdos com os alunos dos 1º anos:

Quadro 3 – Integração curricular do curso técnico Segurança do Trabalho

DISCIPLINAS TÉCNICAS	DISCIPLINAS DA BASE NACIONAL COMUM	
	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA
<b>Segurança do trabalho</b>	Direitos, Cidadania e Movimentos sociais.	Trabalho e ética
<b>Psicologia do trabalho</b>	Trabalho em sociedade, Cultura e Ideologia.	A consciência, o ser humano, a dúvida, o diálogo, a linguagem, o trabalho, o conhecimento, a felicidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

A professora orientou que os conteúdos deveriam ser trabalhados concomitantemente ou anteriormente. Percebi que os professores ficaram bastante confusos sobre a discussão da integração curricular. Eles comentavam: que horas vão podem fazer isso, haja vista, o planejamento ser em horários diferentes?; “tarefa árdua para nós professores da base comum” (Diário de campo, em 29 de janeiro de 2015).

A disciplina Geografia também sofreu alterações a pedido do curso de Logística. No 1º ano, de acordo com a proposta do professor, o conteúdo a ser visto seria Cartografia, Clima, Relevo, Geologia, Vegetação e Questões Ambientais. Com a “integração curricular” os alunos verão: Brasil; complexos regionais; economia nacional e internacional; agropecuária; urbanização; sociedade; transporte; telecomunicação; fontes de energia. Uma professora das Ciências Humanas mencionou que não fez adaptações em seu plano curricular, pois disse que sua disciplina não ia ser modificada e que o curso técnico não fazia parte de sua grade curricular.

Como vemos, o professor acaba preparando mais aulas, mais avaliações aumentando ainda mais sua condição de precarização. Mas há outros aspectos também relevantes a se considerar: a inclusão de um conteúdo, que passa a ter relação mais estreita com a especificidade de cada curso, acaba excluindo a abordagem de outro conteúdo, de conhecimento mais geral e, por isso, mais universal. Assim, prega-se um ensino focalizado e

restrito aos interesses mais particulares de cada curso, por vezes em detrimento de um conhecimento amplo de mundo e de sociedade, tão relevantes para situar o particular.

Notamos em campo através das entrevistas e conversas informais que muitos professores apresentam uma visão crítica da política de educação profissional na qual atuam, expressas nas seguintes colocações:

*Quando lhe vi na Semana Pedagógica, achei muito interessante uma pesquisadora na escola questionando a educação profissional. Eu pensei: é um trabalho relevante e importante para todos nós. Poderíamos aproveitar e denunciar a farsa dessa política. Sou... docente que tenho uma visão crítica da TESE (Diário de campo, em 03 de março de 2015).*

*Temos uma educação pensada pelos organismos internacionais, tudo vem pensado por eles. Temos um sistema educacional falho que faz de conta que o aluno aprende. Querem responsabilizar o professor, fazem formação continuada, mas existem questões sociopolíticas e econômicas que influenciam a defasagem do aluno. A gente não pode pensar. Ideias são perigosas. Tudo vem engessado (Diário de campo, em 03 de março de 2015).*

#### **4.2.3 A rotina pedagógica e administrativo-financeira da EEEP**

Muitas questões de ordem pedagógica nas escolas de EEEPs são encaminhadas pelos Diretores de Turma, que se dividem entre suas funções de professor e coordenadores de uma turma. Para a SEDUC (2015), o DT é um “projeto em que um professor assume o compromisso de se responsabilizar pelos alunos de uma única turma, preferencialmente”. Ao docente é dada a incumbência de fazer o acompanhamento em diversos aspectos, desde o desempenho escolar às faltas, comportamento, entre outros. As escolas de EEEPs foram as primeiras do Ceará a adotarem esse Projeto. Uma das coordenadoras escolares explicou aos alunos sobre o projeto:

*É um dos projetos que a SEDUC tem que mais tem contribuído para os resultados positivos na educação pública no Ceará. Em 2008 não tínhamos noção do que seria DT. Nós só conhecíamos o Ginásio Pernambucano, quando o governador trouxe a educação integrada para cá, nós começamos com a ideologia de lá [...] Teve todo um processo de implantação, de adaptação para ficar aqui de fato. Todos os professores deveriam ser diretores de turma. Todo DT deve conhecer o aluno na sua essência. Eu preciso conhecer a família da Taís, se ela tem alguma doença, se tem diabetes, se ela gripa com facilidade, preciso saber onde a Taís mora, saber como ela se desloca para a escola, porque sabendo como ela chega (se é de carro, se é de ônibus, se é a pé) vamos entender mais a Taís (Diário de campo, em 27/01/15).*

Não existe uma lei, decreto ou qualquer normatização que o regulamente, mas há um panfleto explicativo que versa sobre as origens, funções e outras informações de funcionamento (ANEXO B).

Há que se pensar que mesmo tendo esse projeto encontrado espaço nas escolas estaduais de educação profissional não há, até a atualidade, um documento oficial elaborado pela SEDUC que regula detalhadamente suas funções desse projeto. (SILVEIRA, 2011, p. 52).

Existem algumas orientações, a exemplo do Regimento Escolar das Escolas de Educação profissional. O artigo 16 orienta que o “diretor de turma exercerá seu papel no incremento da convivência a partir dos seguintes procedimentos”:

I - junto ao aluno: conhecê-lo em toda a sua dimensão, orientá-lo de forma personalizada; adequar o plano de estudos; observar os comportamentos em situações coletivas; conhecer os interesses, atitudes, valores e hábitos do aluno; fomentar um clima de liberdade que facilite a adaptação social, física e intelectual do aluno; ser o elo entre a escola e a família.

II - junto aos professores: fornecer informação da turma; caracterizar a turma; discutir e definir estratégias de ensino e aprendizagem; promover o trabalho de equipe; favorecer a coordenação interdisciplinar; analisar problemas dos alunos; elaborar propostas de apoio pedagógico; propor e debater formas de atuação entre escola e família.

III - junto aos pais ou responsáveis: mantê-los informados sobre a situação dos alunos (assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar); comunicar-lhes o dia e a hora de atendimento semanal; convocá-los para as reuniões.

IV - junto ao coordenador escolar: informar sobre o acompanhamento dos educandos; realizar as atividades educativas com pais, alunos e professores de turma; propor formas de atuação para uma relação mais estreita entre família e escola; articular estratégias de intervenção dos problemas de aprendizagem e comportamentais apresentados pelos alunos. (CEARÁ, 2011, p. 24).

Nota-se que o trabalho do professor é precarizado, pois para realizar todo esse ofício lhe é dado apenas cinco aulas de 50 minutos. Para dar conta da demanda, muitas vezes o docente utiliza o tempo de planejamento de aulas para resolver os “problemas” inerentes à sua função de Diretor de Turma (DT). Em campo, observou-se que este exerce funções que extrapolam a função de docente. Muitas vezes, fazem as vezes de psicólogo, assistentes sociais e até mesmo pais. As gestoras explicaram aos alunos na semana de integração sobre o trabalho dos DTs:

*O DT faz reuniões com pais, monitora os estudos orientados das diversas disciplinas. O DT explica aos demais professores o porquê das dificuldades dos alunos. A formação cidadã trabalha as problemáticas em sala de aula. Às vezes, o DT descobre que o aluno passou a noite na internet. Ai, ele chama a atenção dos alunos e conversa com os pais. Não pode usar as aulas de História, por exemplo, para resolver os conflitos, deixem para a Formação cidadã (Diário de campo, em 27/01/15).*

Sua responsabilidade é grande e, na maioria das vezes, encontram-se frustrados com o comportamento e os resultados acadêmicos dos alunos. É notório a desresponsabilização do núcleo gestor, incumbindo ao DT toda a responsabilidade de uma

turma. Assim, problemas como indisciplina, faltas, evasão, notas baixas são tratados diretamente pelo DT. Somente se não forem sanados é que são encaminhados para o núcleo gestor.

Além do trabalho citado, como DT de 45 alunos, os docentes ainda têm que ministrar a sua disciplina. Em algumas escolas os DTs assumem duas turmas. Nas escolas de educação profissional do Ceará, todas as turmas são acompanhadas pelo Projeto Diretor de Turma.

Em uma reunião de planejamento da área de Linguagens e Códigos, a diretora perguntou o que os professores gostariam de ver como processo da formação continuada. Um professor respondeu: “Tem situações que o professor não está preparado para lidar, como sexualidade e as questões familiares. Muitos de nós não sabemos trabalhar a sexualidade”. A diretora disse: “Mas, nós somos parceiros. Me procure que eu lhe ajudarei”. Na prática é uma pseudoparceria, uma vez que o suposto fracasso ou sucesso dos alunos é transferido para os DTs e professores. Alinhados ao modelo da Gestão por Resultados, todos acabam sofrendo pressões para que possam compor números e posições de destaque nos *rankings* estaduais e nacionais.

Ao terminar o planejamento a diretora perguntou se nós podíamos ajudá-la, conseguindo alguém da academia para discutir a temática com os docentes. Uma professora (que inclusive fez sua pesquisa de mestrado na Escola Alfa) da Faculdade de Educação do Ceará da UFC se dispôs a ir fazer um debate.

A gestão administrativo-financeira da escola pesquisada demonstra também enfrentar grandes desafios. No dia 22 de janeiro a reunião começou com a diretora falando da gestão financeira. A escola está sem dinheiro, tendo em vista que o último mês que a escola recebeu dinheiro foi em maio de 2014. Acerca da contenção de gastos na escola, a diretora falou: “É bom a gente explicar que não é apenas na Escola Alfa, não é um problema do Ceará, é um problema do Brasil, está passando direto na televisão” (Diário de campo, em 23 de janeiro de 2015). A contenção retomada está embasada no decreto presidencial de Nº 8.389, de 7 de janeiro de 2015, que dispõe sobre a execução orçamentária dos órgãos, fundos e entidades até ser publicado a Lei Orçamentária do ano em curso.

Associado a isso é válido mencionar a corrupção escancarada e desmesurada dos governos brasileiros, o alto custo de um parlamentar (incluindo as viagens, assessores, telefone, auxílio-paletó), o nepotismo da “casa da mãe Joana”, os rios de dinheiro jorrando dos cofres públicos para financiamento de campanhas milionárias e o conluio entre a esfera

política e os setores econômicos do Brasil. E tudo sob a lógica da impunidade e da manipulação midiática.

Um dos reflexos da má distribuição e gestão dos recursos financeiros se expressa no fato de que antes os alunos recebiam apostilas confeccionadas na própria escola. Esse ano não receberão. “Não tem resma de papel para fazer as provas, não tem pincel. Se a escola modelo não tem, imagine as escolas regulares como está a situação [...]” (Diário de campo, em 27 de março de 2015).

Diante da contenção de gastos um professor propôs o seguinte: “Por que a gente não fala com as próprias empresas para fornecer o EPI (Equipamento de Proteção Individual) para os alunos já que eles não gastam nada com a mão de obra que está sendo formada?” (Diário de campo, em 27 de março de 2015). A diretora imediatamente respondeu que “Existe um acordo de cooperação entre o Estado e as empresas, segundo a qual a obrigação das empresas resume-se apenas em receber os alunos devidamente acompanhados por um professor acompanhante de estágio”.

Percebe-se que a diretora representa fielmente a política de educação profissional. Diversas vezes a vimos justificando o trabalho da SEDUC e do governo estadual. É flagrante aqui, uma vez mais, a premissa defendida por Marx de que o Estado é o comitê executivo da burguesia. No caso em tela, o empresário recebe o trabalhador sem custo nenhum, cedendo apenas o espaço para estágio e a atividade laboral, diga-se de passagem, muitas vezes enfadonha, repetitiva e muito além das funções cabíveis a um estagiário.

Oficializando ainda mais essa “parceria” entre escolas e empresa, reiteramos que, em agosto de 2012, foi criado o “Programa de Cooperação entre o Empresariado Cearense e as Escolas Estaduais de Educação Profissional”, com o intuito de “criar novas oportunidades e absorver alunos oriundos de escolas públicas profissionalizantes de todo o Ceará”. Sobre o programa, o coordenador geral da Associação dos Jovens Empresários de Fortaleza (AJE), Tiago Diógenes, comentou:

*É uma grande mobilização do empresariado para criar oportunidades de primeira experiência profissional. Trata-se de uma relação de ganho mútuo, pois vamos ajudar a extinguir um problema crônico de escassez de mão de obra, inserindo novos profissionais qualificados no mercado. E tudo isso sem custo para a empresa, pois o Governo do Estado banca a bolsa do estagiário. É custo zero para o empresário.*

Na Semana Pedagógica, o Instituto Aliança fez duas dinâmicas para trabalhar a disciplina Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. O objetivo era mostrar a proposta das disciplinas aos professores que não as conhecem.

No dia anterior à dinâmica, uma orientadora do Instituto pediu aos professores que trouxessem um objeto que lhe representa. No dia, a técnica do Instituto Aliança desligou as luzes, colocou música ambiente, colocou os docentes em círculo e pediu para fecharem os olhos e relaxarem. Após esse momento, pediu que os professores colocassem os objetos que lhe representam em um círculo central. Todos deixaram seus pertences no pano branco que estava no centro de todos. Depois, cada um ia levantando e falando sobre a simbologia do objeto.

Muitas pessoas choraram e se emocionaram ao falarem de seus objetos. O uso de dinâmicas de grupo, transplantadas das organizações empresariais, é outro recurso fortemente empregado como estratégia de convencimento por meio da emoção. De forte apelo ideológico, carregam mensagens de pseudosolidariedade, irradiando a ideia da ajuda mútua e do “fazer a sua parte”, atropelando a rodo a consciência de classe dos sujeitos. Difícil mesmo é se contrapor a um discurso tão sedutor, que toca tão profundamente o âmago de nossos sentimentos e emoções, carentes de valorização profissional.

Observamos, ainda, a ausência de autonomia pedagógica no planejamento de algumas disciplinas como Temática e Práticas de Vivência (TPV) e Mundo do Trabalho (MT), uma vez que o material já vem pronto da SEDUC elaborado pelo Instituto Aliança. Tudo programado. É só aplicar. Lembra-nos, assim, da educação no período da ditadura dos anos 1960-1970 em que módulos escolares eram pensados e elaborados por determinados grupos e aos educadores, onde só cabia a sua implementação.

Revestidas de um neotecnicismo, as EEEPs parecem reeditar a tendência da instrução programada, colocando a TESE como instrumento central na operacionalização desse modelo.

Em entrevista com a diretora, em 24 de março de 2015, indagamos sobre qual a concepção de trabalho da escola. A mesma colocou:

*Bom... não é uma concepção de trabalho de escravidão, não. É uma concepção de trabalho onde ele é sujeito desse contexto em que o mercado está inserido. É uma pessoa que, não necessariamente... Se a gente começa a dizer desde o estágio e, precisa ter uma preocupação boa na captação das empresas que vão fazer os estágios... porque o estágio é um complemento do nosso trabalho na escola. Ele é uma pessoa que precisa ter consciência, uma pessoa que precisa ser autônomo. A gente forma também esse menino para ele ser protagonista de sua história. Quando você sabe de fato o que você quer, você não é manobra do mercado, você não é Maria vai com as outras, você sabe se impor, você sabe estar no mercado, ser útil a esse mercado e ter lucros com toda essa formação de que o aluno precisa. É uma consciência crítica. A gente busca despertar nesse aluno essa consciência crítica de que ele está inserido no mercado de trabalho, que ele precisa cumprir suas obrigações enquanto trabalhador, mas ele não é refém dessas obrigações. Ele pode mudar todo esse contexto de trabalho em que ele está inserido, dependendo de que*

*empresa possa ainda estar com essa ideia de que os funcionários hoje são escravos dos trabalhos, que hoje nem tem mais tanto. Hoje as pessoas já sabem que os trabalhadores precisam ser autônomos, responsáveis e enquanto mais, mais formação as empresas dão aos seus trabalhadores, eles tem a compreensão de que mais lucros e mais campo de mercado de trabalho elas vão ter (Entrevista em 24 de março de 2015).*

Percebemos que a ênfase sobre a formação do aluno se insere na retórica da formação de valores que se aplicam ao mercado. A criticidade não se estende à compreensão da condição de classe que ocupa na sociedade. A visão de alunos também está imbuída da concepção utilitarista:

*Porque antes no meu colégio, o ensino não era tão avançado como aqui. Eu vim procurar aqui uma escola onde eu pudesse aprender. Penso também na parte profissional. Aqui a gente já sai com certificado para entrar numa empresa. A gente já vai tendo uma base para quando for fazer um curso superior, já vai conhecendo a área (Aluna do Curso de Logística I, Diário de campo, em 27 de março de 2015).*

*Meu sonho era estudar em uma escola profissionalizante, porque ela proporciona mais coisas. O ensino é mais puxado. Eu não vim somente por conta do curso, mas também por conta do ensino. Por ser integral, eu passo o dia todo na escola. Hoje ninguém consegue nada se não estudar. Até para gari é difícil arranjar emprego se não tiver estudo. Eu pretendo ir pra faculdade de Medicina passando no ENEM com mais de 800 pontos. Eu vim também pelo curso (Aluna do Curso de Enfermagem, Diário de campo, em 27 de março de 2015).*

No intervalo, conversamos com uma aluna do 1º ano do Curso Segurança do Trabalho e perguntei o porquê dela ter escolhido uma escola profissional. Ela me respondeu: “É porque a EP, ela dá muitas oportunidades para o aluno se dar bem na vida. A gente passa o dia na escola, dessa forma, os pais ficam tranquilos. O foco principal são os estudos para ter um futuro garantido e por ser gratuito. Basta a gente se esforçar em fazer o curso” (Diário de campo, em 27 de janeiro de 2015).

Em conversa informal com um pai, indagamos o porquê de o filho estudar numa escola de educação profissional. Ele respondeu:

*Porque em questão de mercado de trabalho ele antecipa etapas. Quando ele terminar o ensino médio já saberá o que quer para a vida dele. Ele já será um profissional para o mercado. Ele já será técnico. Ele já sai daqui com uma visão, ele já é especialista em alguma coisa. Tem muita possibilidade do aluno fazer faculdade, tem FIES, PROUNI. Às vezes, pode ocorrer de alguns alunos fazerem um curso técnico e fazer uma faculdade diferente (Diário de campo, em 26/01/15).*

A seguir analisaremos mais detidamente a ideologia presente na proposta de educação profissional “integrada” (?) do Ceará, através de vídeos e notas veiculados no *site* da SEDUC.

#### ***4.2.4 Discursos ideológicos na EEEPs: empregabilidade, meritocracia, empreendedorismo e o aprender a aprender***

O termo ideologia é muito utilizado em meios acadêmicos, políticos e no cotidiano em geral, apresentando diversos sentidos e significados ao longo dos tempos. “Ideologia” originalmente remete ao filósofo francês Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836). Para ele, ideologia era a ciência das ideias. De Tracy criou o termo na época da Revolução Francesa, logo após a Queda da Bastilha.<sup>60</sup>

Como liberal, desprezava a teologia e a metafísica. Na obra *Éléments d'idéologie* (1801-1815), publicada em quatro volumes, o filósofo mostra que a ideologia é a base de todas as ciências: “Pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente” (CHAUÍ, 1984, p. 10).

O pensamento de De Tracy serviu de base para a elaboração teórica de outros estudiosos, a exemplo do Positivismo de Augusto Comte. Segundo Pimenta (2012, p. 162), “O projeto de uma ciência analítica das ideias não chega a ser original.” Outros pensadores já tinham se debruçado sobre essa perspectiva, a exemplo de Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780), com sua ciência dos signos.

Alguns autores se debruçaram mais detidamente a discorrer acerca da temática, como Karl Marx e Friedrich Engels. A obra de destaque é *A Ideologia Alemã* (2008). Seu grande confronto se dá com o idealismo hegeliano, segundo o qual as ideias são o fator determinante no devenir histórico.

Em contraposição a esta filosofia, os alemães Marx e Engels, ressaltam que “[...] nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material.” (MARX; ENGELS, 2008, p. 10). Os autores criticam enfaticamente o sistema hegeliano dos filósofos Bruno Bauer, Feuerbach, Max Stirner e Strauss na conhecida passagem em que afirmam: “Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu” (*Idem*, p. 19). Outra influência no pensamento dos autores na formulação do conceito de ideologia é “a crítica da religião desenvolvida pelo materialismo francês por Feuerbach” (BOTTOMORE, 1984, p. 183).

---

<sup>60</sup> Símbolo da realeza na França, derrubada em 1789 pelos revolucionários franceses.

O método de análise de Marx é materialista dialético. Seu pensamento parte da realidade concreta, material e sua concepção é histórica. São as condições reais que determinam as ideias dos sujeitos. Pois ideologia não é um conjunto de ideias quaisquer, mas a falsa consciência, o falso discurso, ver as coisas não como de fato são, mas de maneira invertida, de forma deturpada, o oposto do que realmente é, conforme aquilo que é apresentado pela classe dominante. Assim, a classe que detém o poder apresenta seus interesses próprios como sendo coletivos. Marx e Engels explicitam:

Se em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmara escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. (MARX; ENGELS, 2008, p. 19).

Estudiosos marxistas como Althusser, Gramsci e Mészáros também contribuíram de forma significativa para a compreensão da problemática da ideologia. A análise central de Althusser (1974) é a reprodução. Teorizando sobre essa perspectiva, ele apresenta os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE): “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1974, p. 43), a exemplo da escola (tanto as particulares como as públicas), da igreja, família, sindicatos, o aparato jurídico, a cultura.

Estes AIEs são diferentes dos AREs, principalmente porque estes últimos funcionam mediante o uso da coerção física, pelo emprego da força (embora também recorra à ideologia), enquanto o primeiro funciona mediante o uso de ideologias, da busca do consenso, da aquiescência social.

Gramsci formulou o conceito de hegemonia para explicar a supremacia de grupos dominantes em relação às classes destituídas do poder econômico. Sua compreensão mostra que as operações político-culturais da hegemonia [...] escondem, suprimem, cancelam ou marginalizam a história dos subalternos (SIMIONATTO, 2009). Na obra gramsciana o termo subalterno foi apresentado nos Cadernos do Cárcere, demarcando “[...]seus nexos dialéticos com o Estado, a sociedade civil, a hegemonia, a ideologia, a cultura e a filosofia da práxis.” (SIMIONATTO, 2009, p. 42).

Mészáros assevera que nada é isento e totalmente factual, mas tudo está permeado de ideologias:

[...] a verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o

sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar- ou desvirtuar- suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como ‘normalidade’ e ‘imparcialidade científica’ (MÉSZÁROS, 2004, p.57).

Deste modo, o poder dominante dissemina seus interesses no sistema social, distorcendo-os, naturalizando-os, tornando-os o mais imparcial possível (pelo menos aparentemente), usando e abusando abertamente dos recursos da linguagem, sem que muitas vezes percebamos tais mecanismos.

Mészáros avalia que o discurso ideológico

[...] domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma oposição alternativa bem fundamentada. (MÉSZÁROS, 2004, p. 58).

No entanto, “A ideologia não é uma ilusão, nem uma superstição religiosa de pessoas fanáticas, mas é uma forma de consciência social, materialmente ancorada, sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65), reconstituída constantemente pelo conjunto de valores que controlam o metabolismo social e impossível de ser suprimida na sociedade de classes.

O discurso ideológico muitas vezes determina tendências e modelos. No campo da gestão escolar pública, merece relevo a inserção da lógica empresarial como elemento ideológico que se materializa nas práticas cotidianas da escola. O modelo de educação profissional “integrada” do Ceará é também a expressão da força ideológica, que propala o discurso da empregabilidade aos estudantes na contramão do cada vez mais crescente desemprego estrutural que assola o capitalismo hodierno.

Utilizamos para ilustrar o conteúdo ideológico da empregabilidade das escolas profissionais dois vídeos de inauguração de Escolas de Ensino Profissional em 2014. Neles há mensagens que apontam as EEPs como a panaceia para a educação cearense.<sup>61</sup> Em cada inauguração, uma festa com a presença de inúmeras autoridades locais, estaduais, nacionais e a população circunvizinha, com direito a banda, fogos, discursos e muitos apertos de mão, características bastante peculiares ao clientelismo político contemporâneo, quase imperceptível a olho nu, sendo, portanto, necessário entender essa lógica a partir da “compreensão” e relação entre o aparente e o real, entre o que é apresentado/representado e o que de fato isso é (MARX; ENGELS, 2007).

---

<sup>61</sup>Vídeo da inauguração da Escola de Ensino Profissional do Crato, disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=GBwGXqXsSAA..>

Outro vídeo<sup>62</sup> demonstra a proposta das escolas de Ensino Médio integrado no Ceará. Inicia com a visita de uma pessoa que busca conhecer uma Escola de Ensino profissional, inaugurada em 17 de setembro de 2010. Começa com um visitante perguntando à diretora quais os tipos de cursos ofertados na EEEP. A resposta que obteve: “É formação que não acaba mais, tem pra todo tipo de profissão”. No referido vídeo a coordenadora, dialogando com o visitante, relata que “A garotada vem pra cá, se especializa em alguma área e isso abre a porta para a experiência no mercado de trabalho (...) Com oportunidade de trabalho, estágios, empregos, além da aprovação em faculdades e concursos”.

Na verdade, isso se configura como uma ideologia disseminada no plano social que serve escancaradamente ao sistema econômico vigente. Analisando esse contexto de educação empresarial e a população-alvo da proposta educacional dos empresários, Rummert (2000, p. 89) afirma que:

Para as lideranças empresariais, impõem a necessidade de operar profundas transformações sociais no atual sistema de ensino educacional, tornando-o compatível com a nova realidade. Tal mudança apresentada como imprescindível, reveste-se de um duplo caráter: habilitar os indivíduos a se incluírem, com êxito, no mundo do trabalho e conceder-lhes as condições para o exercício da cidadania.

Sua missão tem sido preparar “capital humano” que apresente conhecimentos básicos, enfim, que tenha a “[...] qualificação adequada para o atendimento das exigências da economia globalizada e da reestruturação produtiva.” (RUMMERT, 2000, p. 151).

Ainda no vídeo mencionado o visitante aparece sorridente (estratégia de convencimento das massas) dizendo: “Rapaz eu fico pensando em como as escolas profissionais estão mudando a vida dos estudantes. É uma conquista, uma oportunidade que eles têm de construir o futuro”. Para propalar a imagem positiva das EEPs, o *site* da SEDUC assim coloca:

Nessas escolas, os alunos fazem três refeições diárias, recebem livros didáticos e técnicos, apoio permanente à aprendizagem e à formação. Nessa modalidade de ensino, o estudante também tem acesso ao estágio curricular obrigatório e remunerado. É durante esse período que o estudante vai aprimorar suas habilidades, atitudes e competências individuais, desenvolvidas durante a formação. (CEARÁ, 2013b, p. 1).

Num discurso de cunho salvacionista, a escola assume o papel de redentora e solucionadora de problemas sociais iminentes do sistema capitalista (CARVALHO, 2012). Os interesses burgueses são disseminados no plano social através de uma proposta de

---

<sup>62</sup> Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=chWSj1lMoCo>.

educação que se “apresenta sedutora, moderna e politicamente correta”, anulando implícita e/ou explicitamente a luta de classes do debate. “A contundência e proliferação deste discurso oficial” legitima as políticas educacionais como solucionadoras de problemas sociais e a escola como mecanismo de redenção da sociedade (BORGES, 2006), anulando as desigualdades sociais e econômicas da sociedade de classes.

Como auferido por Althusser, não é somente na base da violência que o Estado mostra sua força. No mais das vezes, utiliza a estratégia do consenso, da anuência, do consentimento, da busca de conformidade. É através do apaziguamento dos ânimos, é com uma política assistencialista ou clientelista, é através do convencimento. O efeito dessa estratégia se expressa, entre outros, na corrida em busca por uma matrícula nas EEPs no início do ano em todo estado, colocando a escola regular como segunda opção de pais e alunos.

A escola é aparelho de reprodução ideológica do Estado, ideal, portanto, para a consecução do projeto neoliberal, funcionando como estratégia de “inculcação” de valores capitalistas. Diversos autores apontam esta perspectiva da escola como instituição capaz de disseminar, incutir e propagar as ideias do poder dominante em voga. Os mecanismos de reprodução são diversos. Entre eles destacamos os de criar hábitos que formam para a aceitação, conformação e naturalização das relações de poder (ALTHUSSER, 1974; BOURDIEU; PASSERON, 1982; GRAMSCI, 1978).

Notamos que a SEDUC e conseqüentemente as EEEPs fazem um marketing grande em prol do ENEM. Na Escola Alfa, percebemos que essa avaliação ocupa um lugar de destaque entre os gestores, alunos e professores. Na semana pedagógica, a técnica Rosa enfatizou: “Nós só temos dois anos e meio para prepará-lo para o ENEM” (Diário de campo, em 23 de janeiro de 2015).

O governo estadual se respalda no “elevado” número<sup>63</sup> de alunos que passaram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e entraram nas universidades<sup>64</sup>, mas no cômputo desses ingressos no Ensino Superior não ressalta que a maioria é aprovada em faculdades particulares através do Programa Universidade para Todos (PROUNI).<sup>65</sup> Os Gráficos 8 e 9, a seguir, ilustram a aprovação de alunos das EEEPs aprovados em IES.

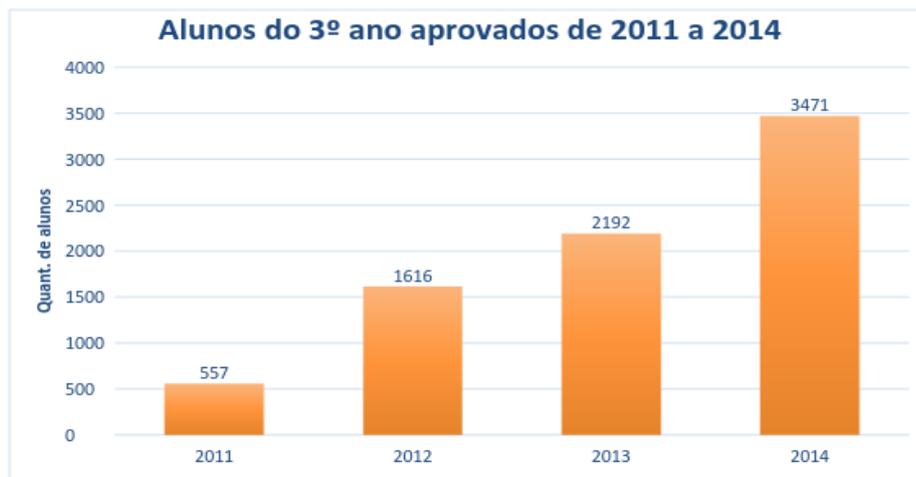
---

<sup>63</sup> Em 2012, ingressaram no ensino superior 11.200 alunos da rede estadual (CEARÁ, 2014d).

<sup>64</sup> Ver o vídeo em: <http://www.youtube.com/watch?v=JFTmrFB7upw&feature=youtu.be>.

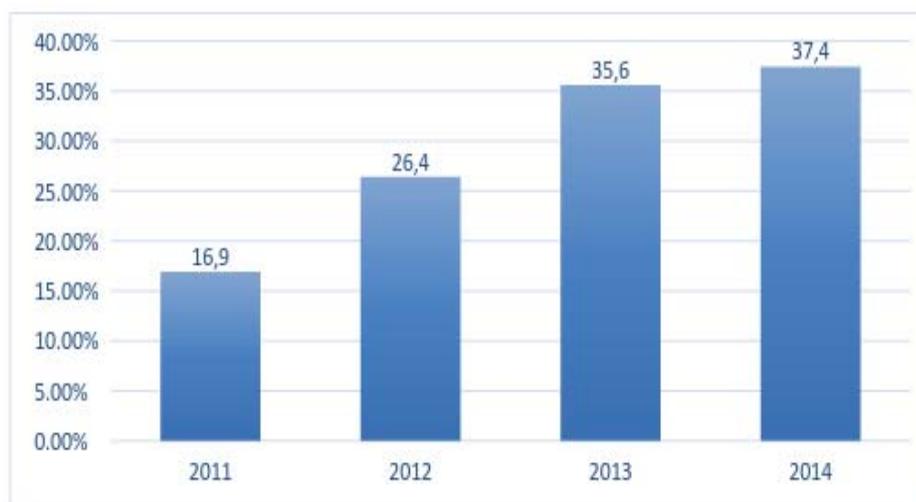
<sup>65</sup> O programa referido foi regulamentado pela Lei 11.096 de 2004. Rocha (2009) compreende que o programa é uma pseudodemocratização de acesso ao ensino superior. Vai na contramão dos dispositivos jurídicos de que a educação é um direito público (BRASIL, 1988).

Gráfico 8 - Distribuição de alunos concluintes do 3º ano das EEEP aprovados na universidade de 2011 a 2014.



Fonte: Ceará (2015a).

Gráfico 9 – Percentual de aprovação de alunos das Escolas Estaduais de Educação Profissional na universidade, nos anos de 2011 a 2014, no Ceará



Fonte: Ceará (2015a).

Como mostrado no gráfico, em todos os anos houve aumento no número de aprovados em “universidades”. Em 2014, 37,4% dos alunos que concluíram o Ensino Médio nas EEEPs ingressaram no Ensino Superior. Em uma reunião de planejamento, uma gestora questionou a forma de inserção dos seus alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas:

*Precisamos conscientizar esses meninos a respeito da universidade pública, pois vai ter muitas mudanças nos FIES e PROUNI. A situação vai ficar mais difícil, eu já sinto na pele esse problema do FIES. Estão cortando tudo. Ano passado foi disponibilizado um número alto de FIES e PROUNI, para se elegerem. Esse ano, eles não estão conseguindo segurar. Eu chamo isso de irresponsabilidade. A UNIFOR não segura mais FIES. Não tem ninguém mais na UNIFOR. Mudaram as*

*regras do jogo no meio do campeonato. E os nossos alunos tem que saber disso, que PROUNI e FIES é uma furada* (Diário de campo, em 03/03/15).

A coordenadora se refere às alterações no FIES publicadas pelo MEC no Diário Oficial da União no final de 2014 e início de 2015. A docente questiona ainda o atraso dos pagamentos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 2015, e a redução de alunos financiados pelo programa estudantil. Os alunos tentaram concluir sua matrícula no sistema, mas não conseguiram porque o *site* do FIES estava fora do ar. O fato fez com que os alunos tivessem de pagar a matrícula e a mensalidade do primeiro mês. Para Leher

A consequência prática dessas medidas foi o favorecimento do setor empresarial, que seguiu expandindo vorazmente no estado. Com efeito, no Ceará, as matrículas entre 2000-2010 cresceram 114%, sendo que o setor privado teve expansão de 245% e o público de 45%. No Ceará, o setor mercantil foi turbinado pelo FIES e o PROUNI, que, entre 2010 e 2013, ampliou em 358% os beneficiários dos subsídios públicos para o setor mercantil. A grande expansão se deu no FIES que, no período, cresceu 559%, enquanto o PROUNI cresceu 80% (4), ampliando de modo impressionante os estudantes endividados. A expansão do setor mercantil conheceu um período de ouro nas gestões Lúcio Alcântara, PSDB (2003-2007) e Cid Gomes (2007-2014). (LEHER, 2015, p. 1).

O orçamento só foi aprovado em março deste ano, com um dos maiores contingenciamentos da história. Segundo o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão foram cortados R\$ 69,9 bilhões de reais. O Ministério da Saúde sofreu um bloqueio de R\$ 11,77 bilhões e o Ministério da Educação, o corte foi de R\$ 9,42 bilhões em contradição com o lema “Brasil, Pátria Educadora”, adotado pelo Governo Federal. As medidas de austeridade fiscal recaem sobre a população brasileira, que acabam pagando a conta. Reajustes já são sentidos em diversos produtos e serviços, como combustível, energia elétrica, alimentos (produtos agrícolas e industrializados), remédios, transportes.

Com grande força ideológica também ocupam lugar os discursos da meritocracia (“Para passar eu percebi que dependia mais de mim, do que dos outros”) e da teoria do capital humano. Fica notório que o mercado não está acessível a todos, mas àqueles que se esforçam. A promessa de mobilidade social é um encanto que atrai muitos. A igualdade de oportunidades faz parte do discurso capitalista, que garante aos mais capazes e aptos lugares de destaque na sociedade. No primeiro dia de aula, a diretora falou aos alunos novatos:

*Nossa missão é tornar uma escola de excelência, a nível municipal, estadual e nacional. Temos excelentes destaques a nível nacional também, a exemplo do aluno Lucas que participou do Jovem Senador, de concurso de redações e ganhou diversos prêmios nacionais e internacionais* (Diário de campo, 26/01/2015).

A diretora falou dos prêmios que a escola recebeu, dizendo que os alunos novatos também poderiam receber: bastava se esforçar e conseguiriam viajar, ganhar dinheiro e ser reconhecido na escola. A diretora continuou: “Muitos alunos que terminaram o 3º ano, só não ficaram trabalhando porque preferiram tomar outros caminhos. Outros trabalham e fazem faculdade” (Diário de campo, em 27 de janeiro de 2015). E completou: “Aqui nós temos atividades complementares, que são Projeto de Vida (TPV), mundo do trabalho (MT) e formação cidadã”. Na fala da diretora, observa-se ainda, que a escola é tida como modelo, uma escola que apresenta resultados satisfatórios, que prepara para o mercado de trabalho. Ela salientou que a maioria dos alunos concludentes sai dos estágios e permanecem empregados.

Este é um discurso burguês que se apoia na ideia de que vivemos a liberdade econômica e política e cada um pode galgar postos mais elevados e “ser alguém na vida”, com a desconsideração de que existem contradições sociais promovidas pela propriedade privada de produção. Na contramão deste ideário, afirmamos que a escola não exerce essa função equalizadora. Na verdade, trata-se de uma grande luta de classes, na qual o saber passa a ser um instrumento de dominação. Nos estudos sobre distinção Bourdieu, descreve que “[...] a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar – ideologicamente incentivadas pelo regime republicano – não garantem, necessariamente, igualdade social a todos.” (ALVES, 2008, p. 4).

A política de educação profissional é, assim, apresentada como uma “revolução” na educação cearense, haja vista que oferta “educação integral”, alimentação e formação técnica. Essa perspectiva é apresentada com roupagens democráticas, em que se percebe o uso distorcido de termos como participação, autonomia, cidadania. “A ideia é ofertar ao jovem uma habilitação profissional técnica e a vivência da cidadania, além do protagonismo juvenil”. Trata-se de um “um novo jeito de ser, sentir e cuidar da juventude cearense.” (CEARÁ, 2014c, p. 1). Na Escola Alfa esta frase está espalhada em muitos espaços. Mas que juventude? Qual classe social esse grupo pertence? Que novo jeito é esse de pensar a juventude? É o jeito que a juventude quer/escolheu?

Para além desse discurso, as condições objetivas de inserção desses jovens no mercado de trabalho passam pela dura realidade do desemprego estrutural, do subemprego ou do trabalho autônomo, que subjugam o indivíduo às torpes condições do mercado de trabalho, precarizado pelos processos de reestruturação do capital.

Encontramos no multimeios e nas galerias da escola as frases a seguir: “Sonhe. Luta. Conquiste. Tudo é possível. Você nasceu para vencer”; “Para o sucesso, atitude é tão importante quanto capacidade”; “Para o presente um futuro de sucesso, o presente tem que ser

de qualidade”; “Invista e fortaleça sua caminhada com dedicação e esforço”; “O talento vence jogos, mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos”.

Para além das retóricas da meritocracia e do empreendedorismo, evidenciamos que não é somente utilizando a força que o Estado busca manter a dominação das relações sociais vigentes. Sua estratégia mais eficaz é o consenso social. Para a consecução do projeto neoliberal, a escola parece ser o instrumento ideal, pois funciona como estratégia de “inculcação” de valores capitalistas.

Diversos autores apontam esta perspectiva da escola enquanto instituição capaz de disseminar, inculcar e propagar as ideias do poder dominante em voga. Os mecanismos de reprodução são diversos: criar hábitos que formam para a aceitação, conformação e naturalização das relações de poder (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

### **4.3 Práxis e emancipação: perspectivas para uma educação politécnica**

Após a análise do modelo de educação profissional no Ceará, queremos nesse tópico apontar algumas perspectivas para uma educação emancipadora. Desta feita, faremos uma relação entre trabalho e educação apresentando a educação politécnica proposta por Karl Marx.

Etimologicamente o vocábulo “omnilateralidade” é composto por duas palavras latinas, quais sejam *omni* e *lateralidade*. O primeiro termo, *omni*, significa todo/inteiro; o segundo termo, *lateralidade*, significa lado, dimensão. Portanto, omnilateralidade é a perspectiva que contempla a formação integral, completa do indivíduo, em suas diversas faces: a intelectual, a física, a corpórea, a emoção, o todo do ser. Seria a formação humana superior, com vistas à emancipação humana. Segundo Frigotto (1995, p. 265), omnilateralidade diz respeito à “[...] concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.”

Nas obras de Marx não é possível encontrar de forma delimitada e precisa o conceito de omnilateralidade. A proposta encontra-se diluída nos diversos escritos marxianos nas propostas alternativas de outro tipo de sociabilidade, que não seja a do capital. *A priori*, é mister colocar que este tipo de formação é irrealizável no tipo de sociedade na qual vivemos – uma sociedade marcada pela divisão de classes, pela divisão social do trabalho, propriedade privada, alienação e reificação.

Embora haja controvérsias acerca da existência de uma “pedagogia marxiana”, entendemos que o autor apresenta uma visão de educação genérica, que enxerga o homem em sua completude. Para além da educação formal que se processa nos ambientes escolares, Marx vislumbrou o homem emancipado das amarras do trabalho abstrato e da égide do capital. Sua preocupação está no plano da práxis, isto é, “a construção político-pedagógico dos trabalhadores, especialmente as atividades de autoformação desenvolvidas nos partidos, sindicatos e locais de moradia” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 71). Seu objetivo é a transformação da classe em si na classe para si.

Marx e Engels perceberam que a revolução burguesa não aboliu as antigas contradições entre as classes, apenas, substituiu as antigas condições de exploração do trabalhador por outras piores, como o sistema capitalista.

Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Dilacerou impiedosamente os variegados laços feudais que ligavam o ser humano a seus superiores naturais, e não deixou de subsistir de homem para outro homem outro vínculo que não o interesse nu e cru, o insensível ‘pagamento em dinheiro’. (MARX; ENGELS, 1998, p. 48).

Os estudiosos alemães perceberam que o próprio sistema guarda contradições internas, que permitem criar condições objetivas para a transformação social. Contudo, essa tarefa não será realizada pela burguesia. Cabe somente ao proletariado, a classe revolucionária, na tomada de consciência de classe, sair do papel de mero determinismo histórico e passar a ser agente dessa transformação social, isto é, tornar-se classe para si, pois “A emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 107).

Essa é a proposição marxiana: fazer revolução com vistas à sociedade igualitária e humanizada, onde o lucro não seja o objetivo maior, uma sociedade onde o trabalho abstrato não domine as relações sociais. Corroborando com Marx, Sousa Júnior afirma que

O conceito de onilateralidade, por seu turno, diz respeito a uma formação humana de caráter mais amplo, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, com a correspondente divisão social do trabalho, com as relações sociais de estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes. A formação onilateral não se restringe ao mundo do trabalho abstrato ou das instituições formais de educação – por mais progressistas que sejam. A formação onilateral depende, decisivamente, das mediações que se realizam na totalidade do intercâmbio social não estranhado. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 84).

Para Marx, a ideia de onilateralidade está imerso em um projeto de sociedade e não se limita a um plano de educação focalizado, cumprindo romper com as barreiras do

trabalho alienado, abstrato e estranhado. Desta feita, é preciso pensar em novas relações no trabalho em que se conjugue a união entre ensino e trabalho.

À vista disso, trabalho é uma categoria de grande centralidade nos textos de Marx, que o coloca como intervenção humana para modificar a natureza. Desde os primórdios da humanidade, o homem modifica, transforma, cria e recria em seu favor o meio natural, não como uma mera operação técnica sobre a natureza, mas a densa relação dos homens com ela. E, nesse processo, o homem também se recria.

Trabalho para Marx é princípio educativo, categoria fundante do ser humano, seria a gênese de toda a vida histórico-social. A partir do trabalho, o homem se objetiva no mundo. “O trabalho não cria apenas o mundo das riquezas, o trabalho cria o próprio homem” (MARX, 2004, p. 80). O trabalho é o próprio processo de hominização.

Marx (2004) elucida o oposto da ideia de unilateralidade, que seria a unilateralidade marcada pela completa desumanização do ser humano a partir da ótica do sistema capitalista. Na referida obra, o autor explicita o processo de alienação na qual os indivíduos encontram-se submetidos. O sujeito expropriado dos meios de produção vende sua força de trabalho, seu tempo, sua consciência ao empregador em troca de um salário mínimo. Tão mínimo (insuficiente para suprir as necessidades mais básicas do indivíduo, como a alimentação e abrigo), que Marx afirma que o objetivo desse pagamento pela força de trabalho serve exclusivamente para garantir a reprodução social do trabalho abstrato, apenas para coisificar e reificar as relações de classe existentes na sociedade capitalista desigual e desumana (MARX, 2004). Marx observa ainda que

A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria... A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e do capitalista. (MARX, 2004, p. 24).

Mesmo na situação de sociedade que é mais favorável ao trabalhador, a consequência necessária para ele é, portanto, sobretrabalho e morte prematura, descer à [condição de] máquina, de servo do capital que se acumula perigosamente diante dele, nova concorrência, morte por fome ou mendicância de uma parte dos trabalhadores. (MARX, 2004, p. 27).

O homem nessa lógica é uma mercadoria tal como as outras que estão disponíveis no mercado. Ora, podemos considerar esta atitude como uma coisificação humana, a própria mutilação do ser homem, a venda de sua própria humanidade. O *quantum* produzido pelo trabalhador é quanto ele vale. Nesse sentido, como pensar a formação dos indivíduos? Como

pensar uma educação emancipadora, imersa na sociedade de classes, na qual o homem é mercadoria/coisa? Marx e Engels respondem a esse questionamento, afirmando:

Se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX, 2004, p.29).

Ao homem, nessa ótica, não é possível realizar atividades educativas emancipatórias, mas somente de reprodução do sistema metabólico social (TONET, 2013). Corroborando com Marx, Sousa Júnior (2010, p. 76) analisa que “[...] o sociometabolismo do capital, desde seus momentos mais particulares até o nível mais abstrato da totalidade estranhada, é a própria realização da unilateralidade e reificação.” A omnilateralidade só é realizável a partir de uma radical transformação da sociedade de classes que atinja os campos da moralidade, da arte, da emoção, sensibilidade. Marx coloca que

O homem apropria-se do seu ser onilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto, como um homem total. Todas as relações sociais com o mundo - visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são [...] A apropriação da realidade humana. (MARX, 2004, p. 85).

Nos Manuscritos de 1844, Marx fala do homem rico. A riqueza da qual fala o autor não se trata da riqueza do homem burguês detentor dos meios de produção, que também é alienado. Segundo Marx, o homem rico é aquele rico de manifestações humanas. Sousa Júnior assim define:

Onilateralidade não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade de manifestações humanas cuja construção só se faz possível na totalidade das relações livres. [...] É uma busca da práxis revolucionária no presente, desde sempre, embora sua realização plena apenas seja possível com a superação das determinações históricas da sociedade do capital. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 95).

Assim, comungamos com Marx e Sousa Júnior que a onilateralidade será realizável em outro contexto para além da sociabilidade do capital, mas que tal perspectiva já possa se iniciar ainda na sociabilidade burguesa através da práxis política/ revolucionária.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação apresentada buscou analisar o modelo de gestão gerencial das Escolas Estaduais de Educação profissional do Ceará.

Achamos pertinente começar nosso estudo, tratando das questões concernentes ao capitalismo, discutindo as irracionalidades produzidas por esse sistema sociometabólico do capital. Nessa ordem social importa mais o valor de troca, onde tem mais peso o lucro gerado a todo custo, desconsiderando as reais necessidades das pessoas, gerando o sociometabolismo da barbárie. É um complexo totalitário da vida das pessoas assentado na propriedade privada dos meios de produção cuja norma geral é a mais-valia.

Discorreremos sobre a crise do capital na década de 1970 e a decadência dos modelos de produção ora vigentes, o fordismo e taylorismo. O contexto de crise fez com que o capital se reorganizasse e criasse estratégias para se recompor. Uma das saídas foi a reestruturação produtiva, com a doção do toyotismo, cujos basilares são a qualidade total automatização, *part-time*, *team work*, *kanban* e a polivalência.

Na década de 1980 e 1990, mudanças significativas ocorreram não somente nos modos de produção, mas afetou a estrutura social e, principalmente, a classe trabalhadora, sobrando para esta o “regime de tação de ferro”.

A nova ordem para superar a crise é a bandeira neoliberal. A proposição é que o Estado não deve intervir na economia e que deve haver liberdade para que haja crescimento econômico e desenvolvimento social.

As consequências da implementação do modelo neoliberal podem ser vistas na baixa intervenção do governo no mercado de trabalho, na privatização das estatais, na abertura da economia para entrada de multinacionais, na livre circulação de capitais internacionais, entre outros. Para Harvey (2012), o neoliberalismo foi um projeto para restaurar o poder de classe. Igualmente, Marx assinala que o Estado é um comitê para gerenciar os interesses da burguesia.

Na década de 1990 vigorou a ideia da ineficácia do Estado, o público era incapaz de atender as demandas perqueridas na nova divisão internacional do trabalho. Era preciso reformá-lo. É nesse contexto que a educação passa a ser mercantilizada como um produto qualquer nas prateleiras comerciais. A ideia predominante é que o privado é mais eficiente, gera mais resultados. Na verdade, a ideologia gerou um desmonte das políticas sociais e fortalecimento do setor privado. Ponderamos que a dita eficácia privada e gerencial não passa

de uma falácia, haja vista que nas organizações empresariais também existe corrupção, ingerências, falências.

O marco geral que orienta as políticas para a educação é a ampliação da lógica do mercado. O Banco Mundial vem, desde 1990, atuando no Brasil e no mundo, de forma a adequar os processos educativos na perspectiva produtivista, promovendo o ajuste estrutural e concretizando o ideário de globalização na ordem capitalista.

Nosso objeto de estudo está, portanto, imbricado a esses processos mercadológicos e neoliberais. A análise da educação profissional, para cumprir com seu trajeto rigoroso e afinado com o pensamento crítico, deve obrigatoriamente cruzar no seu caminho com os formatos organizativos do trabalho, da economia e da política, tanto em nível mundial como local, na tentativa de apreender a realidade em profundo movimento, os determinantes que contribuem para a implementação e o fortalecimento de seu modelo.

“O novo ciclo que se desenha no Estado do Ceará” no governo Cid Gomes tem a industrialização como ponto principal na agenda política. Diante dessa pauta, advogou-se a falta da mão de obra qualificada e barata. Para sanar essa dificuldade, o governo estadual passou a “formar” no próprio Estado “seus recursos humanos”, investindo nas escolas profissionais de nível médio.

A SEDUC vem cumprindo à risca os objetivos traçados pelos gestores do desenvolvimento econômico do Estado. A preocupação do Banco Mundial na área educação profissional justifica-se pelo investimento na qualificação dos trabalhadores das economias em desenvolvimento, devido à necessidade de formação de uma mão de obra flexível, preparada para adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

A coleta dos dados nos permite concluir que as EEEPs têm como intuito a formação de mão de obra qualificada e barata para atuar no próprio mercado cearense. A política foi cantada aos quatro ventos pelos candidatos a governador em 2014. O discurso de preparação para o mercado de trabalho e de formação de mão de obra qualificada é recorrente nas falas dos mesmos. A visão que os candidatos passam aos telespectadores/eleitores era de que as EEEPs eram a panaceia da sociedade, numa perspectiva redentora, visão essa também dos gestores da SEDUC e da escola pesquisada, como se a escola pudesse por si só resolver problemas estruturais da sociedade capitalista.

No terceiro capítulo, ao estudar as escolas de Educação Profissional da rede estadual cearense, procuramos examinar quais modelos educacionais foram balizadores de sua proposta, orientando seus mecanismos de funcionamento e suas práticas cotidianas. As escolas tiveram como modelo de “inspiração” os centros experimentais de Pernambuco. Toda

a filosofia, projeto político pedagógico e modelo de gestão das escolas cearenses são oriundas da experiência pernambucana que, por sua vez, mostra relação direta com os propósitos das Escolas Charter. As referidas escolas americanas propõem que as escolas públicas sejam geridas pelo setor privado, divulgando a ideia de que o setor privado dará conta de responder aos anseios da sociedade, garantindo a propalada educação de qualidade e a igualdade de condições de acesso. As Escolas Charter têm tido ampla aceitação, desconsiderando os diversos interesses que permeiam o financiamento privado.

Imbuídos da ideia de que o problema da educação no Brasil é a gestão escolar e que a esfera pública não tem condições suficientes de suprir as demandas, estimula-se a cooperação e parcerias público-privadas. A iniciativa privada delinea a gestão escolar com base nos moldes empresariais e, não só isso, elabora conteúdos e metodologias atreladas aos seus próprios anseios como nas escolas Charter, nas escolas experimentais pernambucanas e nas escolas profissionais do Ceará.

O que se vê no Ceará e em Pernambuco são importações dos padrões de planejamento e operação do mundo dos negócios. Remete à tradição colonial do País de trazer modelos de gestão fabricados no exterior, que apresentam outra cultura organizacional, outras formas de organização social, econômica e política.

As empresas são tomadas como paradigmas de organização das escolas. As orientações das políticas educacionais sinalizam para uma gestão essencialmente empresarial, com a lógica dos resultados como pressuposto principal, descaracterizando o trabalho docente submetendo-o à lógica mercantil e utilitarista.

A TESE é o elemento central do modelo de gestão dos centros pernambucanos e, por sua vez, também das EEEPs. Para a elaboração do manual TESE foi tomado como referência a TEO, conteúdo disponível no livro “Sobreviver, Crescer e Perpetuar”, de autoria do soteropolitano Noberto Odebrecht. É um manual para administradores, gerentes e empresários que versa sobre orientações de como ser uma pessoa de sucesso no mundo dos negócios.

O livro de Odebrecht fala de liderança, comunicação, resultados, satisfação do cliente, como garantir a perpetuidade da organização, entre outros elementos. Somado a TEO foi acrescido os pilares da educação do Relatório Jacques Delors. Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser parece um mantra repetido incessantemente nos planejamentos, reuniões de pais, salas de aula, em cartazes nas galerias. O “aprender a empreender” compõe o currículo das escolas cearense, com a disciplina Empreendedorismo. “É como se fosse uma lavagem cerebral”, conforme explicou uma das alunas.

Concordando com um dos nossos entrevistados diria também que a TESE “é apenas uma ideologia voltada para a apologia do mundo do trabalho, do mundo empresarial”. A TESE funciona como uma espécie de receita a ser aplicada em todas as escolas.

A lógica é pragmática, focada na gestão por resultados que trata a gestão da escola da mesma forma como são administradas as empresas. Deste modo, a educação vira, essencialmente, uma mercadoria. Os profissionais da educação são os que prestam o serviço e os alunos e seus pais ou responsáveis, os clientes. Expressão do empresariamento da educação é a forma de selecionar os gestores. Os mesmos mecanismos adotados na empresa privada são adotados para escolher aquele que irá conduzir a política do estado. A saber, lembrando Gramsci, estes se tornam verdadeiros intelectuais orgânicos em defesa das políticas educacionais do Estado.

Para a contratação dos docentes é exigido um perfil. A exigência é a capacidade de se adequar à filosofia TESE. Não pode ser um docente que problematiza as questões educacionais, mas o que aceita trabalhar o dia todo na escola. O profissional mais preparado é aquele capaz de vestir a camisa da escola, apto a trabalhar em grupo e ser proativo.

Igualmente para ser admitido na escola, o aluno precisa passar por uma seleção. Esta realidade vem fazendo com que as escolas profissionais consigam alcançar “melhores” resultados nas notas das avaliações externas em relação às escolas regulares, que não fazem exames admissionais a exemplo das escolares regulares. Notamos que, embora tenha a seleção, os alunos apresentam algumas dificuldades com as disciplinas base Português e Matemática.

Para alcançar os resultados tão almejados pela SEDUC os professores são sacrificados: precisam garantir a frequência dos alunos, não tendo evasão; trabalham aos sábados; fazem reforço escolar; preparam simulados; e, inclusive apadrinham uma turma, isto é, responsabilizam-se, carregam uma turma “nas costas”, garantindo resultados “positivos” para a escola, pois “é seu nome que está em jogo”. O DT é um dos professores responsáveis por uma ou até duas turmas, que se encarrega pelo desempenho acadêmico e, inclusive, por questões de saúde e comportamento do aluno.

No quarto capítulo apresentamos nossa pesquisa empírica. Optamos por um estudo de caso para ampliar o olhar construído sobre as demais EEEPs. Notamos que a escola investigada passa por dificuldades financeiras. Desde maio de 2014 não recebe recurso para a manutenção nem para os materiais de expediente. A reforma se arrasta por anos devido às burocracias.

A discussão da integração curricular está presente e se insere na lógica de atendimento das demandas do mercado. Segundo uma técnica, que compareceu na Semana Pedagógica, a integração das disciplinas dos 1º anos deve ser feita em 2015, do 2º ano em 2016 e do 3º ano em 2017. Chamou-nos atenção o fato dos professores dos cursos técnicos escolherem os conteúdos a serem ministrados pelos professores da base comum. No entanto, alguns professores são relutantes e não concordam em submeter seus conteúdos a essa lógica.

O discurso ideológico muitas vezes determina tendências e modelos. No campo da gestão escolar pública, merece relevo a inserção da lógica empresarial como elemento ideológico, que se materializa nas práticas cotidianas da escola. O modelo de educação profissional “integrada” do Ceará é também a expressão da força ideológica, que propala o discurso da empregabilidade e da igualdade de condições aos estudantes, na contramão do cada vez mais crescente desemprego estrutural que assola o capitalismo hodierno.

O trabalho encontra-se aberto ao debate e a crítica. Reconhecemos que nosso objeto de estudo é uma política em disputa. A crítica às ETECs não tem assento para muitos que defendem que não é legítimo problematizar o que vem dando “resultado”, tirando os jovens das ruas, formando-os em cursos técnicos, preparando-os para o mercado de trabalho para que possam ter uma renda. Porém, a questão é a forma como se desenha essa política, pois agir assim é condicionar a gestão da escola aos moldes empresariais, com mecanismos de controle gerencial. O que questionamos é a subserviência da escola à formação escancarada de mão de obra qualificada para os desígnios e expansão do capitalismo em ajuste estrutural. Que a formação humana possa se sobrepor aos ditames financeiros.

O modelo posto não serve aos interesses da classe trabalhadora. Portanto, é mister pensar em outro tipo de educação, que seja desinteressada da formação de capital humano útil aos interesses capitalistas. É preciso uma nova formação, que contemple a emancipação do indivíduo e que tenha como horizonte a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, n. 10, p. 1-52, 1996.
- ADRIÃO, T.; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/RAQUEL/Downloads/105-619-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- ALVES, Emiliano Rivello. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 179-184, 2008.
- ALVES, Giovani. **Crise da globalização e lógica destrutiva do capital**: notas sobre o sócio-metabolismo da barbárie. Florianópolis: Record, 2004.
- ALVES, Giovani. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho: a questão social no século XXI. **Rev. Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2013.
- ALVES, Giovani. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londrina: Práxis, 1999.
- ALVES, Giovani. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, jul./dez. 2009.
- ANDERSON, Perry. As ideias e a ação política na mudança histórica. *In*: BORON, Atilio. **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007. p. 365-377.
- ANDRADE, Ana Carolina. A vitória das empreiteiras. **Contraponto**, São Paulo, dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/contraponto/article/viewFile/6570/4772>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, R. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

AQUINO, Cássio Adriano Braz; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, 2007.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. 1979. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

ARAÚJO, Maria Elizabete de. **Gestão do letramento digital em escolas estaduais de educação profissional**. 2013. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2013.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997**: o estado num mundo em transformação. Washington: World Bank, 1997.

BATISTA JÚNIOR, Paulo Nogueira. Mitos da globalização. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 32, p. 125-186, 1998.

BATISTA JÚNIOR, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BITU, Corina Bastos. **Aprendizagem cooperativa**: uma análise da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/CORINA-BASTOS-BITU.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BOITO JUNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BORGES, L. F. P. **Democracia e educação**: uma análise crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002). São Carlos: UFSCar, 2006.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Zahar, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **A nobreza de estado**: faculdades e espírito. Paris: Editions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/97, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 4024/61, de 1961**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Profissionalizado**: apresentação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com\\_content&view=article&id=2325&Itemid=663](http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=2325&Itemid=663)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da rede federal de educação profissional científica e tecnológica**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=52&Itemid=2>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. **Ação civil pública**. Araraquara, 2014. Disponível em: <<http://s.conjur.com.br/dl/mpt-acusa-odebrecht-suposta-exploracao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez: 1988. (Polêmicas do nosso tempo).

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. *In*: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna. RODRIGUES, 2007. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Líber Livro, 2007. p. 14.

CAMINI, Lucia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE**: plano de metas compromisso todos pela educação. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. **A ditadura das empreiteiras**: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012.

CANDIDATO Eunício Oliveira (PMDB) é entrevistado pelo CETV. **O G1 Ceará**, Fortaleza, 14 out. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/eleicoes/2014/noticia/2014/10/candidato-eunicio-oliveira-pmdb-e-entrevistado-pelo-cetv.html>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo *et al.* **Sociologia no ensino médio**. Florianópolis: UFSC, 2014.

CARVALHO, C. P. F. Educação profissional e formação dos trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes; NETO, Enéas Arrais; BESSA, Maryland. **Educação e formação para o trabalho**. Fortaleza, Edições UFC, 2012.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CASTELAR, P. U. C.; MONTEIRO, Vitor Borges; LAVOR, Daniel Campos. **Um estudo sobre as causas de abandono escolar nas escolas públicas de ensino médio no estado do Ceará**. Fortaleza: Governo do estado do Ceará, 2012. v. 1, p. 33.

CEARÁ une ensino integral profissionalizante. **Porvir**, Fortaleza, 11 out. 2012. Disponível em: <<http://porvir.org/porfazer/ceara-une-ensino-integral-profissionalizante/20121011>>. Acesso em: 15 out. 2014.

CEARÁ. **Governador**. Fortaleza, 2014a. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/governador>>. Acesso em: 25 out. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Avaliação dos estagiários das escolas estaduais de educação profissional EEEPs e satisfação das empresas concedentes de estágio**. Fortaleza: SEDUC, 2012a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Brasil profissionalizado**: experiência do ensino médio integrado à educação profissional. Fortaleza, 2008a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional. **Educação profissional**. Fortaleza, 2015a Disponível em: <[http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=91&Itemid=185](http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=91&Itemid=185)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Edital nº 015/2014 – Gab-SEDUC/CE, de 03 de junho de 2014**. Fortaleza, 2014b. Disponível em: <<http://www.selecaogestoresce.caedufjf.net/Edital%20Selecao%20Gestores%20EEEP%20CE%202014.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **EEEP Prof. Gustavo Augusto Lima intensifica ações voltadas para o Spaace 2012**. Fortaleza, 2012b. Disponível em: <<http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/129-noticias-2012/5254-eeep-prof-gustavo-augusto-lima-intensifica-aco-es-voltadas-para-o-spaace-2012-1>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Lei nº 14.273, de 19.12.08 (D.O. 23.12.08)**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Fortaleza, 2008b. Disponível em: <<http://www.apec.org.br/extra/LEI.n.14273de2008.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Massoterapia**: educação profissional e professores se reúnem para discutir integração curricular. Fortaleza 2013a. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/192-noticias-2013/5780-massoterapia-educacao-profissional-e-professores-se-reunem-para-discutir-integracao-curricular>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Novo Oriente recebe a 99ª EEEP do Governo do Estado**. Fortaleza, 2013b. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/pagina-inicial/9725/9725>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto e-Jovem**. Fortaleza, 2014c. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional/106-educacao-profissional/educacao-profissional3/4880-e-jovem>>. Acesso em: 4 out. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Enem Chego Junto, Chego Bem 2014” será lançado nesta quinta-feira (27)**. Fortaleza, 2014d. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/10370-projeto-enem-chego-junto-chego-bem-2014-sera-lancado-nesta-quinta-feira-27>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto político pedagógico**. Fortaleza, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará. **Censo Penitenciário do Estado do Ceará: 2013-2014**. Fortaleza, 2015b. Disponível em: <<http://www.sejus.ce.gov.br/index.php/component/content/article/58-cidadania-interna/1827-censo-penitenciario>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

COGGIOLA, Osvaldo. Neoliberalismo ou futuro do capitalismo? *In*: KATZ, Cláudio; COGGIOLA, Osvaldo. **Neoliberalismo ou crise do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLTRO, Alex. Gestão da qualidade total e suas influências na competitividade empresarial. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-7, 1996.

CONFIRA o debate entre Eunício Oliveira e Camilo Santana na TV O POVO. **O Povo**, Fortaleza, 19 out. 2014. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/politica/eleicoes/2014/2014/10/19/noteleicoes2014,3333822/confira-o-debate-entre-eunicio-e-camilo-na-tv-o-povo.shtml>>. Acesso em: 29 Nov.2014.

COUTINHO, Maria Chalfin; DIOGO, Maria Fernanda; JOAQUIM, Emanuelle de Paula. Sentidos do trabalho e saber tácito: estudo de caso em universidade pública. **Psic**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 99-108, 2008.

CUNHA, Célio. Plano decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 59, p. 24-35, jul./set. 1993.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil, participação e cidadania**: de que estamos falando. Caracas: FACES Universidad Central de Venezuela, 2004.

DANTAS, Eustógio Wanderley Correia. Construção da imagem turística de Fortaleza/Ceará. **Mercator**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 53-60, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. São Paulo: Autores associados, 1995.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. **Modelo de escola charter**: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2010.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 35-151, 2006.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no Estado de Pernambuco**: uma realidade no Ensino Médio. 2013. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ERAS, Lígia Wilhelms; CAMARGO, Wander Amaral. O trabalho docente em Sociologia e Filosofia no ensino Médio: entre angústias e expectativas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA*, 13., 2007, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel, PR, 2007.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARLY FERREIRA MARTINS. **Edital de seleção de alunos novatos ano letivo de 2015**. Maracanaú, 2015. Disponível em: <<http://www.crede01.seduc.ce.gov.br/index.php/listanoticias/noticias-antiores/2213-eeep-marly-ferreira-martins-edital-de-selecao-de-alunos-novatos-ano-letivo-de-2015>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ESCORSIM, Silvana Maria. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social. **Revista Espaço Acadêmico**, São Luis, n. 86, p. 18-20, 2008.

EVANGELISTA, Rafael. Programa oficial norte-americano recebe críticas por aprofundar diferenças sociais. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 56, n. 2, 2004, p. 20-20.

EVANS-PRITCHARD, E.E. **Os Nuer**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1996.

FIANI, Ronaldo. Teoria da regulação econômica: estado atual e perspectivas futuras. *In: \_\_\_\_\_*. **Teoria política e instituições de defesa da concorrência**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

FONSECA, A. V. M.; MIYAKE, D. I. Uma análise sobre o Ciclo PDCA como um método para solução de problemas da qualidade. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 26., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2006. p. 1-9.

FORTALEZA é a sétima cidade mais violenta do mundo, diz estudo. **G1**, Fortaleza, 21 jan. 2014. disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2014/01/fortaleza-e-setima-cidade-mais-violenta-do-mundo-diz-estudo.html>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1961.

FREYRE, Gilberto. **Interpretação do Brasil: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

FRIEDMAN, Milton *et al.* **Liberdade para escolher**. São Paulo: Leya, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez: 1995.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 148 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: \_\_\_\_\_. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 2, p. 111-177.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. 203 p.

GOVERNO do Ceará pode gerar 200 mil empregos. **O Estado**, Fortaleza, 27 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.oestadoce.com.br/noticia/governo-do-ceara-pode-gerar-200-mil-empregos>>. Acesso em: 25 out. 2014

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Os jornais e os operários**. [S.l.], 1916. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/mes/jornais.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. *In*: BENJAMIN, W. *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 303-333.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HAYEK, Friedrich August. **O caminho da servidão**. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

HENRY JUNIOR, Jean Louis. **O ginásio pernambucano e o PROCENTRO: os desafios para transformar um projeto piloto em projeto de rede**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7625/arquivo6577\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7625/arquivo6577_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 17 mar. 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO ALIANÇA. **Nossa história**. Salvador, 2015. Disponível em: <[http://www.institutoalianca.org.br/nossa\\_historia.html](http://www.institutoalianca.org.br/nossa_historia.html)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

INSTITUTO ALIANÇA. **Relatório anual Instituto Aliança 2013**. Salvador, 2014. Disponível em: <[http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio\\_2013.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio_2013.pdf)>. Acesso em: 5 fev. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING. **Tudo sobre coaching**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.ibc-coaching.com.br/tudo-sobre-coaching/coaching/o-que-e-coaching/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO. **Processo de seleção pública edital 003/2014**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <[http://drh.centec.org.br/images/pdf/2014/edital\\_003/edital\\_003\\_2014\\_professores\\_emi.pdf](http://drh.centec.org.br/images/pdf/2014/edital_003/edital_003_2014_professores_emi.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo de gestão: tecnologia empresarial socioeducacional (TESE)**. Recife, 2010. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/modelo-de-gestao/>>. Acesso em: 25 out. 2014

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **O que é**. Recife, 2014b. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/instituto/o-que-e/>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

INSTITUTO DE ESTUDOS DE POLÍTICA ECONÔMICA. **A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil**. São Paulo: Casa do Saber, 2010. Disponível em: <[http://iepecdg.com.br/uploads/artigos/101216\\_transf\\_educ\\_brasileira.pdf](http://iepecdg.com.br/uploads/artigos/101216_transf_educ_brasileira.pdf)>. Acesso em: 17. mar. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Ceará em mapas**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **IPECE mostra importância do programa bolsa família**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br/noticias/ipece-mostra-importancia-do-programa-bolsa-familia>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

IVO nega relação com o projeto mudancista. **O Povo**, Fortaleza, p. 19, 26 jun. 2010.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Atlas, 1982.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

LEHER, Roberto. Cid Gomes no MEC: uma escolha coerente para aprofundar a contrarreforma da educação brasileira. **Correio da Cidadania**, [S.l.], 8 jan. 2015. Disponível em: < [http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10397:politica080115&catid=71:social&Itemid=180](http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10397:politica080115&catid=71:social&Itemid=180)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. *In*: GUIMARÃES, C.; BRASIL, I.; MOROSINI, M. V. **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 29-72.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação?: a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LESSA, Sérgio. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 52, p. 7-23, 1996.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação profissional para as populações de baixa renda: expressões de sua efetivação. *In*: SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes; NETO, Enéas Arrais; BESSA, Maryland. **Educação e formação para o trabalho**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 23-35

LIMA, Maria Jose Marques. **A precarização do trabalho do professor temporário**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

LONDON, Jack. **O tacho de ferro**. São Paulo: Boitempo, 2003.

LONGO, Rose Mary Juliano. **Gestão da qualidade**: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação, 1996.

LUCENA, Carlos (Org.). **Trabalho, precarização e formação humana**. Campinas: Alínea, 2008.

LUCK, Heloísa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Gestão em Rede**, Brasília, DF, n. 19, p. 8-16, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In: \_\_\_\_\_*. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 53-75.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAGALHÃES, Aila Maria Silva. **O programa de educação profissional de nível médio integrado no estado do Ceará: avaliar para avançar**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2013.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAJONE, Gian Domenico. Do Estado positivo ao Estado regulador: causas e consequências de mudanças no modo de governança. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 50, n. 1, p. 5-36, 2014.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Transformações da subjetividade no exercício do trabalho imaterial. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 512-524, 2009.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **A trajetória da sociologia no ensino médio: a falta de tradição e a fragilidade da disciplina**. Pelotas: IFSUL, 2012.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: ANPED SUL*, 9, 2012, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UEPG, 2012.

MATTOS, Marilúcia dos Santos. **Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI**.

2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2013.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 45-60, 1991.

MENEZES, Ana Maria Dorta. Pontos e contrapontos do debate educacional: uma crítica a aposta democrática e ao projeto de educação cidadã. *In*: MENEZES, Ana Maria Dorta; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 9-25.

MESQUITA, Flavio. **Programa Geração da Paz**. Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas/geracao-da-paz>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

MESQUITA, Maria de Fátima Monteiro; COELHO, Maria Hercília Mota. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Rio de Janeiro: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: HUCITEC- ABRASCO, 1994.

MORAES, Amaury César. Por que sociologia e filosofia no ensino médio. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 50-52, 1999.

MUNIZ, Alexandra M.; VIEIRA, José da Borzacchiello da Silva; COSTA; Maria Clélia Lustosa. Reestruturação produtiva, trabalho e transformações no espaço metropolitano de Fortaleza. Rio Grande do Norte. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL GOVERNANÇA URBANA E DESENVOLVIMENTO METROPOLITANO, 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2010.

NAVARRO, V. L.; Padilha, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, Ribeirão Preto, v. 19, ed. esp. 1, p. 14-20, 2007.

NINNI, Karina; CRUZ, Renato. **Anhanguera compra Uniban por R\$ 510 milhões**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,anhanguera-compra-uniban-por-r-510-milhoes-imp-,773972>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

NÓBREGA FILHO, Antonio; TASSIGNY, Mônica Mota (Org.). **Ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI): uma abordagem sistêmica**. Fortaleza: INESP, 2008.

ODEBRECHT, Noberto. **Sobreviver, crescer e perpetuar: tecnologia empresarial** Odebrecht. 2. ed. Salvador: Odebrecht, 1987.

ODEBRECHT. **Odebrecht no mundo**. Salvador, 2014. Disponível em: <<http://odebrecht.com/pt-br/organizacao-odebrecht/odebrecht-no-mundo>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

ODEBRECHT. **Relatório anual: tecnologia empresarial** Odebrecht. Salvador 2004. Disponível em: <<http://www.odebrechonline.com.br/relatorioanual/200/PT/matéria.php?ID=5>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "sociedade do trabalho"**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. v. 1.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de. A linguagem tendenciosa na mídia impressa: um estudo de caso sobre a indução do leitor. **Identidade Científica**, Presidente Prudente, v. 1, n. 2, p. 228-243, 2012.

OLIVEIRA, G. H. M. As doações da Odebrecht. **Política Aberta**, [s.l.], 28 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.politicaaberta.org/blog/2014/01/28/as-doacoes-da-odebrecht/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 112, 2013.

OLIVEIRA, Ramon de. O Banco Mundial e a educação profissional. **Boletim técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/272/boltec272c.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Reparando o tecido econômico e social**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/recuperacao-desigual-do-emprego-e-desafio-para-maioria-dos-paises.>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

OXFAM. **About us**. Disponível em: <<http://www.oxfam.org/es/about>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PAIM, Henrique. Raio-X da educação básica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 mar. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/155829-raio-x-da-educacao-basica.shtml>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 77, n. 186, p. 376-395, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: SILVA JR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Diretrizes gerais para a elaboração de um plano de governo: para o Ceará seguir mudando**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://divulgacand2014.tse.jus.br/divulga-cand-2014/proposta/eleicao/2014/idEleicao/143/UE/CE/candidato/60000000764/idarquivo/4190?x=140481817600060000000764>>. Acesso em: 31 dez. 2014.

PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO. **Diretrizes para o plano de governo: da coligação, Ceará vota para crescer**. Fortaleza, 2006. Disponível em: <[http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/seplan/downloads/DIRETRIZES\\_PARA\\_O\\_PLANO\\_DE\\_GOVERNO.pdf](http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/seplan/downloads/DIRETRIZES_PARA_O_PLANO_DE_GOVERNO.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2014.

PAULO NETTO, José. Introdução ao método da teoria social. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 668-700.

PEQUENO, Renato; ELIAS, Denise. Reestruturação econômica e urbanização no Ceará. *In*: Seminário da Red Iberoamericana de investigadores sobre Globalizacion y Territorio, 13., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador, 2013. Disponível em: <[http://www.rii.sei.ba.gov.br/anais\\_xiii/gt5/gt5\\_renato.pdf](http://www.rii.sei.ba.gov.br/anais_xiii/gt5/gt5_renato.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília, DF: MARE, 1997.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. **DOE**, Recife, 10 jul. 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. **Aspectos das parcerias público/privadas na gestão da educação básica no Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democracia**, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <[http://www.sbec.org.br/evt2014/vera\\_maria\\_vidal\\_peroni.pdf](http://www.sbec.org.br/evt2014/vera_maria_vidal_peroni.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

PESSOA, Fernando. **Páginas de pensamento político**. Mem Martins: Europa-América, 1986. v. 2. Disponível em: <<http://multipessoa.net/labirinto/obra-publica/23>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PESSOA, Fernando. Palavras Iniciais. **Revista de Comércio e Contabilidade**, Lisboa, n. 1, jan. 1926. Disponível em: <[http://www.infocontab.com.pt/historia/?option=com\\_content&task=view&id=79&Itemid=85](http://www.infocontab.com.pt/historia/?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=85)>. Acesso em: 31 de março de 2015.

PIMENTA, Pedro Paulo. Os antípodas franceses de Kant. **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, n 19, p. 134-159, 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, 25, 105-132, 2006..

POYER, Viviani. **Sociologia da Educação**. Palhoça: Unisul Virtual, 2007.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado. **Programa universidade para todos: PROUNI e a pseudodemocratização da contra reforma da educação superior no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.) **Política e Gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SANTOS, Vinicius Correia. Da era fordista ao desemprego estrutural da força de trabalho: mudanças na organização da produção e do trabalho e seus reflexos. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS*, 6., 2009, Campinas. **Trabalho e produção no capitalismo contemporâneo**. Campinas, 2009.

SARDINHA, Rafaela Campos **O Projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 71-87, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as consequências sociais da segunda revolução industrial. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 157 p.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SESI/CE instala módulos na Vicunha. Fortaleza, 2014. Disponível em: <[http://www.fiec.org.br/portalv2/sites/revista/home.php?st=interna2&conteudo\\_id=76756](http://www.fiec.org.br/portalv2/sites/revista/home.php?st=interna2&conteudo_id=76756)>. Acesso em: 13 fev. 2015.

SETOR moveleiro ganhará quatro escolas. **Revista da FIEC**, Fortaleza, ano 7, ed. 79, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.sfiec.org.br/portalv2/sites/revista/home.php?st=maisnoticias&conteudo\\_id=68084&start\\_date=2013-12-20](http://www.sfiec.org.br/portalv2/sites/revista/home.php?st=maisnoticias&conteudo_id=68084&start_date=2013-12-20)>. Acesso em: 25 out. 2014.

SILVA, Adriano Carvalho Cabral da. **A implementação das escolas de referência em ensino médio no estado de Pernambuco**: uma experiência de educação integral? São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.ronaldofrutuoazo.com.br/seminariotrabalho2014/img/GT1/A%20IMPLEMENTACAO%20DAS%20ESCOLAS%20DE%20REFERENCIA%20.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SILVA, Cristiane A. Fernandes. A gestão de si na reinvenção das normas: práticas e subjetividade no trabalho. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 111-123, 2008.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Forward Movement, 2002.

SILVA, Mercia Rodrigues Farias; LIMA, Regina Celia Melo; BARROSO FILHO, Geraldo. **O modelo educacional do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambuco**. Recife, 2008. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2008.2/o%20modelo%2](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/o%20modelo%2)>

Oeducacional%20do%20centro%20de%20ensino%20experimental%20ginsi.pdf>.  
Acesso em: 20 jan. 2015.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas fundamentos e análises**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Áurea Rita. **Políticas para melhoria da educação pública: o projeto de escola estadual de educação profissional de tempo integral na 3ª coordenadoria regional de educação do Ceará**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades, Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa, 2011.

SILVÉRIO, Alessandra. **Jornalismo: uma questão de ética**. Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://www.portaldosjornalistas.com.br/jornalistas/artigo-189.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. Santa Catarina: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, 2009.

SOARES, Francisco de Assis; SANTOS, Sandra Maria dos Santos; TENÓRIO, José Nelson Barbosa; FRAGOSO, Shirley Nascimento Fragoso. **Reestruturação produtiva da indústria do Ceará**. Fortaleza: ANPAD, 2004.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 1, p. 15-39.

SOUSA JUNIOR, Justino de. A Política educacional brasileira de 2003 a 2010 e a proposta da integração do ensino médio ao profissional. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2010, Madri. **Anais...** Madri, 2010.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação. **Trab. Educ. Saúde**, v. 7, suppl. 1, p. 51-66, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400003>>. Acesso em: 26 maio 2013.

SOUSA, Antônia de Abreu. O financiamento da educação profissional a partir dos anos 90. *In*: MENEZES, Ana Maria Dorta; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. **Trabalho, sociabilidade e educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2003.

SOUSA, Cairo César Braga de; MARTINS, José Clerto. Política educacional para o turismo no Ceará: mapeando a oferta de cursos técnicos nas escolas estaduais de educação

profissional. *In*: JORNADA INTERNACIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2013.

SOUZA FILHO, Moysés de. **Capital humano em educação**: uma visão crítica da concepção neoliberal. Natal, 2010. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT3/CAPITAL\\_HUMANO.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/CAPITAL_HUMANO.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2015.

TECNOLOGIA empresarial socioeducacional. Recife, 2007. Disponível em: <[http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_prof/download/Manual\\_ModeloGestao.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf)>. Acesso em: abr. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 19, n. 50, p. 20-43, 1953.

TEIXEIRA, Francisco J.S. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? *In*: ALVES, Giovani; NETO, José Meneleu; OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez, 1996. p. 20-43.

TITTONI, Jaqueline; ANDREAZZA, Jaqueline Perozzo; SPOHR, Fúlvia da Silva. O trabalho no contexto da acumulação flexível e a produção de subjetividade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 166-183, 2009.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014.

TONET, Ivo. Educação e revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 43-53, 2010.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo.; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa-Ômega, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Aprendizagem cooperativa**: PACCE-UFC. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://pacceufc.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 22, n. 1, p.179-206, 2009.

VELHO, Gilberto. O desafio da violência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 56-60, 2000.

VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. Cidadania e violência. *In*: \_\_\_\_\_. **Cidadania e violência**. UFRJ, 1996.

WERKEMA, Maria Cristina Catarino. **Ferramentas estatísticas básicas para o gerenciamento de processos**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais: Fundação Christiano Ottoni, 1995. v. 2.

ZOTTI, Solange. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80. **Quaestio: Revista de estudos em educação**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. p. 65-81, 2002.

## **APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALFA**

### **Entrevista com a Diretora da Escola Estadual de Educação Profissional Alfa**

PESQUISADORA: Raquel Araújo Monteiro

TÍTULO: Escolas profissionais do Ceará e a Tecnologia Empresarial Socioeducacional

Você está sendo convidada a participar de nossa pesquisa. Sua participação é importante, porém, não deve participar contra a sua vontade. Nosso objetivo é analisar a gestão das EEPs. Informamos que seu nome não será divulgado em hipótese alguma. Se a senhora consentir, na entrevista será utilizado gravador para melhor apreensão dos dados coletados. Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, tem toda liberdade para retirar seu consentimento. Em caso de dúvidas, favor contatar a pesquisadora Raquel Araújo Monteiro por meio do telefone (88) 9999-9999.

### **Apresentação**

1. Conte um pouco sobre seu trabalho na direção da Estadual de Educação Profissional Alfa (quanto tempo dirige a escola? Como desenvolve seu trabalho?);
2. O que é o Projeto de Educação Profissional Integrada do Ceará?
3. O que é a TESE? Como esta é operacionalizada na escola?
4. Integração Curricular - um dos grandes nós da Educação Profissional de nível médio é a articulação entre a formação para o trabalho e as disciplinas da base comum. Como vem sendo trabalhada esta questão?
5. A gestão é pautada por resultados. Explique.
6. O que é o protagonismo juvenil? (Fale sobre a monitoria dos banheiros, filas...).
7. Como é feita a seleção para gestores? Por que não existe eleição para diretores?
8. Quais os critérios para se contratar um professor para a escola profissional? (Existe um perfil para ser professor?).
9. Existe competição entre as turmas, entre os cursos?
10. A EEEP forma para o mercado de trabalho? Qual a concepção de trabalho da escola?



## ANEXO B – PANFLETO DO PROJETO DIRETOR DE TURMA

### Projeto Professor Diretor de Turma

O Projeto Professor Diretor de Turma visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão.

O Projeto desenvolve-se numa atmosfera educativa favorável, tendo por princípios básicos os quatro pilares da educação de Jacques Delors: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

É um projeto de execução simples, em que um professor que ministre qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma. A exigência imprescindível é que tenha perfil adequado para assumir a função. Dentre outras qualidades, precisa ser: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação. Esses professores são denominados Diretores de Turma.

A articulação que o Professor Diretor de Turma desenvolve permite-lhe chegar a um conhecimento permenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, também, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo, no intuito de minimizar conflitos e imprevistos comuns à dinâmica escolar.

Os efeitos positivos desse modelo de trabalho podem ser percebidos na postura e aprendizagem dos alunos onde o projeto vem sendo executado.



**GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ**  
Secretaria da Educação

Governador  
**Cid Ferreira Gomes**

Vice Governador  
**Domingos Gomes de Aguiar Filho**

Secretária da Educação  
**Maria Izolda Cela de Arruda Coelho**

Secretário Adjunto  
**Maurício Holanda Maia**

Secretário Executivo  
**Antônio Idilvan de Lima Alencar**

Assessora Institucional do Gabinete da Seduc  
**Cristiane Carvalho Holanda**

Coordenadora de Desenvolvimento da Escola  
e da Aprendizagem - CODEA / Gestão Escolar  
**Maria da Conceição Ávila de Miquita Viñas**



**anpae**

Presidente  
**Benno Sander**

Seção do Ceará  
Diretora  
**Maria Luiza Barbosa Chaves**



**GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ**  
Secretaria da Educação

### Projeto Professor



### Diretor de Turma



**anpae** Associação Nacional de Política  
e Administração da Educação

[www.seduc.ce.gov.br](http://www.seduc.ce.gov.br)  
85 3101.4425 / 3101.4396

### Gênese do Projeto

O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseado nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Euábio, Madalena e Cavimê iniciaram um projeto piloto em três escolas.

No início de 2008, através da ANPAE – Seção Ceará, o projeto foi apresentado à Secretaria da Educação do Estado. Consciente da importância desta, a SEDUC iniciou sua implantação no 2º semestre de 2008, através de uma experiência piloto, nas 25 escolas estaduais de educação profissional que possuem uma jornada escolar de tempo integral. Em 2009, continua somente nas escolas profissionais que se ampliam neste ano para 51 unidades.

Considerando o acúmulo de conhecimento e a vivência oportunizada pela experiência piloto, em janeiro de 2010, a SEDUC promoveu a expansão do projeto. Nesta perspectiva, por processo de adesão, é garantida a oportunidade de implantação em todas as escolas de ensino regular da rede estadual, nas turmas de 1º ano do ensino médio e no 9º do ensino fundamental nas escolas que não oferecem ensino médio, totalizando 444 escolas, 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma.

Em 2011, a expansão a contos para as demais séries do ensino médio. Atualmente, temos o Projeto implantado em 530 escolas, com 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma.

Resalte-se que, para a implantação do projeto na rede estadual de ensino, tem sido de grande importância a colaboração da ANPAE – Seção Ceará e, através desta, da Profª Hilda Bianca Gonçalves Ferreira Leite, uma portuguesa com larga experiência e conhecimento do projeto.

### Objetivos do Projeto

- Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.
- Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência.
- Mantê-la assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem.
- Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade.
- Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.

### Funções do Professor Diretor de Turmas

O Professor Diretor de Turma dedica ao Projeto quatro horas de sua carga horária semanal tendo como principais funções:

- Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores;
- Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola;
- Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos;
- Elaborar e organizar o Dossiê de sua turma;
- Leccionar a Formação Cidadã;
- Acompanhar o Estudo Orientado;
- Organizar e presidir as Reuniões do Conselho de Turma (intercalares e bimestrais) que fornecem aos educadores um diagnóstico permenorizado da turma e tem um caráter avaliativo.

“ Os efeitos positivos desse modelo de trabalho podem ser percebidos na postura e aprendizagem dos alunos. ”

### Dossiê de Turma (instrumentais)

- Relatório de Alunos e Registro Fotográfico da Turma
- Ficha Biográfica
- Caracterização da Turma
- Informações para Acompanhamento da Turma
- Ata da Eleição de Líder e Vice-Líder da Turma
- Ata da Eleição de Representante dos Pais ou Responsáveis
- Atas das Reuniões de Conselhos de Turma: Intercalares e Bimestrais
- Carta de Dados dos Professores decada disciplina
- Frequência Escolar
- Calendário Escolar
- Legislação Vigente

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará.