

Francisca Rejane Bezerra Andrade  
Hanuzia Pereira Ferreira  
(Organizadoras)

**POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO  
E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:**  
contextos, saberes e protagonismo  
no espaço escolar



@npae

Francisca Rejane Bezerra Andrade  
Hanuzia Pereira Ferreira  
(Organizadoras)

**POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO  
E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
contextos, saberes e protagonismo  
no espaço escolar**

ANPAE

## ANPAE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

PRESIDENTE	Candido Alberto Gomes, <i>Universidade Católica de Brasília (UCB).</i>
Romualdo Luiz Portela de Oliveira	Carlos Roberto Jamil Cury, <i>PUC de Minas Gerais / (UFMG).</i>
VICE-PRESIDENTES	Célio da Cunha, <i>Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil.</i>
Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)	Edivaldo Machado Boaventura, <i>(UFBA), Salvador, Brasil.</i>
Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)	Fernando Reimers, <i>Harvard University, Cambridge, EUA.</i>
Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)	Inés Aguerrondo, <i>Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina.</i>
Itamar Mendes (Sudeste)	
Elton Luiz Nardi (Sul)	
DIRETORES	João Barroso, <i>Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal.</i>
Sandra Maria Zákia Lian de Sousa, <i>Diretora Executiva.</i>	João Ferreira de Oliveira, <i>Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil.</i>
Pedro Ganzeli, <i>Diretor Secretário.</i>	João Gualberto de Carvalho Meneses, <i>(UNICID), Brasil.</i>
Adriana Aparecida Dragone Silveira, <i>Diretora de Projetos Especiais.</i>	Juan Casassus, <i>Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.</i>
Emília Peixoto Vieira, <i>Diretora de Publicações.</i>	Licínio Carlos Lima, <i>Universidade do Minho (UMinbo), Braga, Portugal.</i>
Dalva Gutierrez, <i>Diretora de Pesquisa.</i>	Lisete Regina Gomes Arelaro, <i>Universidade de São Paulo (USP), Brasil.</i>
Luiz Fernandes Dourado, <i>Diretor de Intercâmbio Institucional.</i>	Luiz Fernandes Dourado, <i>Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil.</i>
Marcia Ângela da Silva Aguiar, <i>Diretora de Cooperação Internacional.</i>	Márcia Angela da Silva Aguiar, <i>Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil.</i>
Maria Vieira da Silva, <i>Diretora de Formação e Desenvolvimento.</i>	Maria Beatriz Moreira Luce, <i>(UFRGS), Brasil.</i>
Maria Angélica Pedra Minhoto, <i>Diretora Financeira.</i>	Nalú Farenzena, <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.</i>
CONSELHO EDITORIAL	Rinalva Cassiano Silva, <i>(UNIMEP), Piracicaba, Brasil.</i>
Almerindo Janela Afonso <i>Universidade do Minho, Portugal</i>	Sofia Lerche Vieira, <i>Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil.</i>
Bernardete Angelina Gatti <i>Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil</i>	Steven J Klees, <i>University of Maryland (UMD), Maryland, EUA.</i>
Carlos Roberto Jamil Cury, <i>PUC de Minas Gerais / (UFMG).</i>	Walter Esteves Garcia, <i>Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil.</i>

Sobre a Biblioteca ANPAE A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

### Ficha Catalográfica

AN553p

Políticas de Ensino Médio e Educação Profissional: contextos, saberes e protagonismo no espaço escolar. Organizadoras: Francisca Rejane Bezerra Andrade e Hanuzia Pereira Ferreira [Livro Eletrônico]. – 1ª Edição, Brasília, [DF]: ANPAE, 2021.

Modo de acesso: World Wide Web

**ISBN: 978-65-87561-06-6**

Formato: PDF, 171p:il.

1.Educação. 2. Ensino Médio. 3. Educação Profissional. 4. Políticas Públicas I. Andrade, Francisca Rejane Bezerra. II. Ferreira, Hanuzia Pereira, III. Título

CDU 37.014/49

CDD 379

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

#### **Serviços editoriais, planejamento gráfico, capa, arte, diagramação e editoração eletrônica:**

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

#### **Revisão ortográfica:**

Eleonora Lucas

#### **ANPAE**

Associação Nacional de Política e Administração da Educação Fundação Universidade de Brasília – Faculdade de Educação Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF 70410-900  
anpae@anpae.org.br – publicacao@anpae.org.br - <http://www.anpae.org.br>

Nossa página na Web: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)

Distribuição Gratuita

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
❖ Francisca Rejane Bezerra Andrade	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>12</b>
<b>TÉCNICA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES DE UMA AMBIVALÊNCIA</b>	
❖ Deribaldo Santos	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>26</b>
<b>PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO: UM DIVISOR DE ÁGUAS PARA O ENSINO MÉDIO DO CEARÁ</b>	
❖ Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite	
❖ Francisca Rejane Bezerra Andrade	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>38</b>
<b>REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ NO PERÍODO DE 2008 A 2020</b>	
❖ Maria Socorro Farias dos Santos	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>51</b>
<b>A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ, SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES</b>	
❖ Maria Alves de Melo	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>64</b>
<b>ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: OPORTUNIDADE E FINANCIAMENTO</b>	
❖ Antônia Dalila Saldanha de Freitas	
❖ Marcus Vinicius David	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>80</b>
<b>O DESENVOLVIMENTO E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ</b>	
❖ Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos	
❖ Bernadete de Souza Porto	

<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>93</b>
<b>A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE PROFESSORES(AS) TEMPORÁRIOS(AS)</b>	
❖ Rafael Rabelo Cavalcanti	
❖ Francisca Rejane Bezerra Andrade	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO VIII</b>	<b>103</b>
<b>INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO PARA ALÉM DAS EXIGÊNCIAS DA LEI</b>	
❖ Ivania Maria de Sousa Carvalho	
❖ Luís Távora Furtado Ribeiro	
❖ Maria das Dores Mendes Segundo	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO IX</b>	<b>114</b>
<b>A RELAÇÃO ESTADO-MUNICÍPIO NO CONTEXTO DA GESTÃO DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ</b>	
❖ Ana Léa Bastos Lima	
❖ Sofia Lerche Vieira	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO X</b>	<b>127</b>
<b>PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE DE FORTALEZA: REPERCUSSÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	
❖ Ana Paula Neves Lopes	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO XI</b>	<b>140</b>
<b>PROTAGONISMO JUVENIL: AVALIAÇÃO COMPARADA ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR E PROFISSIONAL</b>	
❖ Camila Maria Cunha de Souza Freitas	
❖ Jakson Alves de Aquino	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO XII</b>	<b>154</b>
<b>SUCESSO ESCOLAR – LIMITES E POSSIBILIDADES: UM CASO DE SUCESSO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ</b>	
❖ Eunides Carneiro Araújo	
<hr/>	
<b>ORGANIZADORAS E AUTORES</b>	<b>169</b>

# APRESENTAÇÃO

---



## APRESENTAÇÃO

Francisca Rejane Bezerra Andrade

O livro *Políticas de Ensino Médio e Educação Profissional: contextos, saberes e protagonismo no espaço escolar* resulta de um trabalho conjunto das pesquisadoras do núcleo **Política e Gestão Educacional** da Linha de Pesquisa **Formação e Políticas Educacionais** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), iniciado através da professora Dr.<sup>a</sup> Eloisa Maia Vidal em submeter uma proposta à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) para organizar três livros sobre políticas educacionais, a serem disponibilizados na Biblioteca Virtual da entidade, a qual foi aprovada em 2020.

A presente obra é uma das publicações, originária de um levantamento de cinquenta e cinco trabalhos, entre dissertações e teses, que apresentam o Ensino Médio e/ou a Educação Profissional como objeto de investigação, produzidas em distintas universidades brasileiras no período de 2010 a 2020.

Os autores convidados apresentam vários pontos de vistas sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, assim como ocorre com outros estudos e outras pesquisas científicas. Essa variedade de abordagens traz inúmeras contribuições para a área da política educacional, em especial para as políticas de Ensino Médio e de Educação Profissional no Brasil. Por conseguinte, a leitura dos artigos evidenciará que foram adotados princípios teóricos e procedimentos metodológicos que contribuem para uma visão de totalidade sobre os objetos investigados pelos pesquisadores.

Um dos objetivos ao planejar essa coletânea foi proporcionar um diálogo crítico, a partir de um esforço conjunto, que contribua para novas linhas de investigação e de reflexão na referida área. Nessa perspectiva, iniciamos apresentando o artigo *Técnica, tecnologia e educação: contradições de uma ambivalência*, de autoria de Deribaldo Santos, que realiza uma importante reflexão sobre a divisão internacional do trabalho, o desenvolvimento econômico desigual e suas interferências e manifestações sobre as políticas de Ensino Médio e Educação Profissional na última década no Brasil. O autor considera que a permanência da educação brasileira sob o domínio do setor econômico continua demarcando a dualidade escolar, a exclusão e a discriminação educacional em nosso país, inviabilizando uma formação plena dos cidadãos. Na sequência, ao discorrerem sobre o Programa Brasil Profissionalizado, através da análise de um estudo de caso numa escola profissional da Região Metropolitana de Fortaleza, Leite e Andrade ressaltam *que* o referido programa assegura, a curto e a médio prazo, investimentos para o Ensino Médio.

Ao considerar a experiência do estado do Ceará, as autoras inferem que o Programa Brasil Profissionalizado criou a oferta do ensino integral, expandiu vagas em diversos municípios cearenses, incluiu um currículo novo, alterou as condições de trabalho dos professores, proporcionou equipamentos físicos modernos e oportunizou novos materiais e formação aos profissionais. No entanto, ressaltam que o Programa apresentou características sincronizadas com os interesses de qualificação do sistema capitalista.

Ao abordar o avanço da oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional no estado do Ceará, mediante a iniciativa do Governo Federal brasileiro, fomentado com recursos do Programa Brasil Profissionalizado, Maria Socorro Farias dos Santos traz importantes subsídios para o debate iniciado pelos pesquisadores anteriores. A autora apresenta algumas das ações e dos desafios da Secretaria da Educação do Estado do Ceará ao realizar a expansão da rede de escolas de Educação

Profissional, que incluiu o aumento do número de escolas e cursos, de oferta em termos numéricos e geográficos e do número de matrículas.

Apesar da constatação do aumento do número de concludentes dessa modalidade de ensino no período de dez anos (2010 – 2019), Santos infere que um número significativo desses estudantes não ingressa no mercado de trabalho e tampouco no Ensino Superior, apesar de constatar que o número daqueles que se inserem no Ensino Superior foi maior do que daqueles que conseguem uma inserção profissional. Como contribuição para a área, a autora sugere que a política em análise dialogue com outras políticas públicas e sociais voltadas para as juventudes com vistas a contribuir para ampliar a inserção desse grupo social no mercado de trabalho e no Ensino Superior.

Adicionalmente, convém ressaltar, nessa discussão, Maria Alves Melo, quando apresenta os resultados de pesquisa realizada em 2014 com estudantes de 1ª e 3ª séries de uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) do Ceará e argumenta sobre a importância de se considerar os desejos e as potencialidades das juventudes, quando a comunidade escolar planeja e implementa sua proposta pedagógica. Apesar de ressaltar que a proposta pedagógica implementada nas EEEP contribui para a permanência dos estudantes na escola, a autora lembra que, ao planejá-la, a equipe pedagógica deveria se preocupar mais em ampliar as oportunidades de vivências e de experiências de aprendizagem para os estudantes do que com a conclusão do Ensino Médio ou o ingresso dos jovens no mercado de trabalho.

O artigo *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará: oportunidade e financiamento* traz uma pesquisa realizada por Antônia Dalila Saldanha de Freitas e Marcus Vinicius David sobre o investimento de custeio anual das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) e as estratégias adotadas pela Secretaria da Educação (SEDUC) do Estado do Ceará com vistas à sua viabilidade. Para isso, os autores calcularam o custo-aluno e compararam ao valor aluno repassado ao estado do Ceará para a manutenção e desenvolvimento do Ensino Médio Integrado (EMI) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) considerando os dados do biênio 2011 – 2013 e, também, com o custo-aluno das escolas federais que ofertam Educação Profissional.

Freitas e David contribuem, de forma muito relevante, para o debate sobre o financiamento federal e/ou estadual da Educação Profissional no Brasil ao identificarem, em seu estudo, que, embora a política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional em tempo integral no estado do Ceará tenha como marco inicial o Programa Brasil Profissionalizado, ela passa a depender, em grande proporção, de recursos financeiros estaduais, o que pode vir a impactar a continuidade da atual política de Educação Profissional desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará.

Com referência aos saberes docentes, ao compreenderem o professor como sujeito do seu trabalho e os desafios que ele enfrenta no século XXI, Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos e Bernadete de Souza Porto apresentam uma arguta reflexão no artigo intitulado *O desenvolvimento e a integração dos saberes docentes nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará*. Para compreender os saberes desenvolvidos pelos professores em uma comunidade específica, Vasconcelos e Porto contemplam uma EEEP de Fortaleza como *locus* de investigação.

Ao deterem o olhar sobre os resultados da pesquisa, as autoras identificaram, dentre outros achados, que os professores da EEEP pesquisada desenvolvem e integram diversos tipos de saberes profissionais e mantêm uma relação maior com os saberes da experiência do que com os saberes científicos.

Contribuindo para o debate sobre o trabalho dos professores que atuam nas Escolas de Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará, Rafael Rabelo Cavalcanti e Francisca Rejane Bezerra Andrade apresentam um importante levantamento sobre o número de professores na esfera administrativa estadual, levando em consideração a forma de contrato de trabalho e a modalidade de Ensino Médio Regular ou Ensino Médio Profissional, e concluem que significativa parcela dos

docentes da rede pública estadual, estando a maioria nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, não tem qualquer tipo de estabilidade funcional ou seguridade social.

Os autores identificaram, nesse estudo, que esses professores se encontram submetidos à “conveniência” do núcleo gestor em relação ao seu trabalho e que essa realidade ocasiona forte impacto nos processos de profissionalização e de proletarização dos docentes submetidos a esse regime de trabalho precarizado. Por fim, afirmam que o contrato temporário e a falta de estabilidade funcional impactam na perspectiva de futuro desses professores.

Na sequência, Carvalho, Ribeiro e Segundo apresentam os resultados de um estudo com professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e que participaram do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte. O foco de análise foi a experiência vivenciada pelos professores no que tange às possibilidades de um processo de aprendizagem das teorias e das práticas pedagógicas, sob a obrigatoriedade da formação para professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTMNM).

Após uma pertinente discussão, os autores concluem que, apesar de o curso objetivar atender às demandas de formação exigidas pelo Ministério da Educação, a oferta de qualificação didático-pedagógica aos profissionais dos diversos *campi* do IFCE, contribui para suprir a ausência de conhecimentos e de metodologias dos professores-alunos, atendendo não apenas à demanda por titularidade e por cumprimento da legislação vigente.

O artigo *A relação estado-município no contexto da gestão das extensões de matrícula da rede estadual do Ceará* é um recorte de um estudo maior intitulado *Escolas invisíveis: as extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual de ensino*. Ao abordarem a gestão das extensões de matrícula no Ceará, Lima e Vieira esclarecem que a oferta em extensões é a utilização de prédios cedidos pelas prefeituras para acomodar turmas de Ensino Médio, ao passo que afirmam que essas extensões viabilizam a oferta de Ensino Médio em distritos onde não há escolas.

A qualidade do ensino, historicamente, apresenta-se como uma grande dificuldade no Brasil quando se supõe que o problema da oferta está resolvido. Acreditamos que é necessário enfrentar essa problemática diante do desordenado acesso à educação formal no país. Os resultados do estudo de Lima e Vieira contribuem para as reflexões sobre essa problemática ao analisarem os fatores que conferem os diferentes modelos de oferta, particularmente no âmbito da política educacional no Ceará, tais como a infraestrutura das escolas e dos prédios de funcionamento das extensões, a disponibilidade de ambientes pedagógicos, os modelos de lotação de professores e dos funcionários, turnos de funcionamento das turmas, muitos deles, são influenciados diretamente pela amplitude do regime de colaboração entre o estado e os municípios e, em âmbito local, pela relação dos diretores estaduais com os gestores das escolas municipais, quando a cooperação entre os entes impõe diferentes consensos e configurações para esse tipo de oferta.

O artigo de Ana Paula Neves Lopes apresenta os resultados de sua pesquisa sobre as repercussões do Ensino Médio integrado à Educação Profissional para os projetos de futuro dos jovens estudantes de uma escola profissionalizante localizada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza. Com esse intuito, a autora buscou conhecer os motivos que levaram os jovens ao Ensino Médio profissionalizante e compreender a interferência do Ensino Médio integrado à Educação Profissional na inserção dos jovens no mercado de trabalho e no Ensino Superior. Por fim, Lopes visou investigar como os jovens avaliavam o Programa das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará. Segundo Lopes, os resultados da pesquisa evidenciaram que, apesar de todas as limitações apontadas pelos jovens entrevistados, a escola profissionalizante investigada oportuniza experiências diversas que favorecem a construção das identidades juvenis e a elaboração de seus projetos de futuro.

Com o título *Protagonismo Juvenil: avaliação comparada entre escolas públicas de Ensino Médio regular e profissional*, Camila Maria Cunha de Souza Freitas e Jakson Alves de Aquino apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre a efetividade do incentivo ao protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Educação Profissional pelo Governo do Estado do Ceará. A referida pesquisa foi realizada em cinco escolas regulares e em cinco profissionais, em um total de 1300 questionários aplicados em 43 turmas. Os autores explicitam que os resultados do estudo indicam que o modelo de ensino ofertado nas EEEP impacta positivamente no protagonismo juvenil e que a ampliação desse protagonismo pode representar, a longo prazo, uma importante contribuição para o desenvolvimento socioeconômico do estado do Ceará e do Brasil.

Finalizamos a apresentação desta obra com o artigo *Sucesso Escolar – Limites e possibilidades: um caso de sucesso em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará*. A autora Eunides Carneiro Araújo apresenta um estudo sobre a experiência exitosa em uma escola da periferia da cidade de Fortaleza e conclui que a escola pesquisada alcançou elevados níveis de proficiência nas avaliações do ENEM e do SPAECE devido ao modelo de gestão adotado, associado a outros fatores externos, como a premiação de alunos e de professores.

Se as ideias e as análises dispostas pelos artigos aqui publicados – em seu conjunto – suscitarem reflexões críticas em cada leitor, teremos alcançado os objetivos da presente coletânea.

# CAPÍTULOS

---



## TÉCNICA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES DE UMA AMBIVALÊNCIA

Deribaldo Santos

### PRIMEIRAS PALAVRAS

No estágio atual de desenvolvimento do capital, graças à acumulação desigual da riqueza produzida pela humanidade, a divisão social internacional do trabalho atingiu patamares estrondosos. No semblante desanimador de crise por que passa o capitalismo monopolista de início do século XXI, um dos grandes prejuízos causados pelo histórico desenvolvimento econômico desigual entre os países de centro e de periferia é a propaganda em defesa de uma educação voltada especificamente para fazeres práticos (nesse caso, exclusivamente para os filhos dos trabalhadores). Essa publicidade defende a modalidade educação profissional e tecnológica como opção para ajudar tais países a saírem do dito subdesenvolvimento.

Essa é a moldura em que a presente comunicação pretende, inicialmente, alargar a compreensão das categorias técnica e tecnologia. Em seguida, procurar-se-á compreender o que leva o discurso dominante a apresentar a ausência ou o lento desenvolvimento tecnológico como responsáveis pelo atraso socioeconômico-cultural brasileiro. Isso se justifica, uma vez que é exatamente com base nessa compreensão que as políticas educacionais respaldam a modalidade de educação profissionalizante. Tal modalidade educativa, com efeito, é defendida como elemento de elevação das técnicas nacionais para uma conseqüente transformação das condições locais de dependência.

Aclarada a importância ontológica da técnica e da tecnologia para a vida humana, este artigo estará em privilegiadas condições, para melhor entender os motivos pelos quais políticos, artistas, religiosos, jornalistas, intelectuais, professores entre outros representantes das classes intermediárias seguem o que quer a elite e, por sua vez, defendem a criação de um ramo escolar específico para atender uma parcela determinada da população.

No que se refere ao complexo educativo como *locus* da capilaridade de desenvolvimento e disseminação do uso da tecnologia como impulsionadora da economia, a tematização acerca da educação dos trabalhadores ganha contornos ainda mais relevantes. A escola, de maneira geral, e a pública, em específico, com destaque aqui para a profissionalizante, assume, de forma acrítica, a defesa de que vivemos uma “era tecnológica”. Esse é o quadro em que as políticas públicas educacionais chamam o complexo educativo para intervir propositivamente na formação de uma mão de obra capaz de tocar o aparato tecnológico contemporâneo.

Para que possamos enfrentar esse conjunto problemático, optamos por uma comunicação de caráter teórico e bibliográfico. A abordagem metodológica toma como base as pesquisas de Álvaro Vieira Pinto (2008a; 2008b), publicadas postumamente no livro *O conceito de tecnologia*. Esse arcabouço teórico orienta a crítica sobre os atuais entendimentos acerca da técnica e da tecnologia, vistos, de modo geral, como capazes de fazer com que os países da periferia do desenvolvimento capitalista aceitem “como veredicto definitivo o seu estado de vida e ainda” orgulhem-se do pouco que ganham, naturalizando o que é uma construção histórica social (2008a, p. 44).

As considerações apontadas por esta exposição sinalizam para dois usos incorretos do conceito de tecnologia. De um lado, ela é encarada acriticamente com positividade extrema; de outro, a categoria é vista como um dos maiores males da sociedade contemporânea. Esta pesquisa procura desvendar que ambas as visões se encontram marcadas por equívocos, uma vez que, no momento atual de crise profunda por que passa o capital, as distorcidas compreensões sobre técnica e tecnologia contribuem para manter o Brasil na condição de país periférico, funcionando, outrossim, como um sistema de intertravamento à condição de país participante precário no jogo intercapitalista dito globalizado. Com referência à educação, a costumeira defesa de uma escola subordinada e subserviente ao complexo econômico, de um processo formativo que eduque especificamente para a produção mercadológica, agora tecnicada, acaba se encaixando perfeitamente às pretensões dos atrasados empresários brasileiros e de seus pares estrangeiros.

### **ALGUNS TRAÇOS DA INTERPRETAÇÃO AMBIVALENTE ACERCA DO CONCEITO DE TECNOLOGIA**

As pesquisas de Amán Rosales Rodríguez (2002, 2006), acerca do tratamento conferido no debate contemporâneo sobre a tecnologia, apontam que essa categoria é analisada como sendo, de um lado, carregada de algum tipo de determinismo e, de outro, de certo pessimismo sobre a capacidade de controle humano sobre ela. Rodríguez, para chegar a esses apontamentos, analisou parte da publicação sobre o tema produzida pelos filósofos Karl Popper e Friedhish Rapp. O primeiro é reconhecido como um dos mais influentes pensadores das ciências sociais do último século; já o segundo foi escolhido por Rodríguez (2006) por se debruçar sobre o debate ético-político que envolve a problemática da tecnologia. A partir das indicações desse autor, podemos inferir que, para além das significativas complexificações que distinguem a obra dos dois filósofos em tela, estes trazem em comum o feito de desconsiderarem a relação de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética que a tecnologia guarda com o trabalho, detentor em si da real potência científica. Tal desconsideração cega completamente qualquer tentativa correta de analisar o problema, o que apenas pode alimentar as conhecidas fantasias do pensamento pós-moderno.

As publicações dos livros *O advento da sociedade pós-industrial*, de Daniel Bell (1973), *A Sociedade Informática: as consequências sociais na segunda revolução industrial*, de Adam Schaff (1955) e *A terceira onda*, de Alvin Toffler (1997), com resguardo às suas não poucas diferenças, entram no debate sobre a tecnologia de modo que alimentam o vento dos moinhos das concepções alinhadas ao pensamento pós-moderno.

Na sociedade pós-industrial, do primeiro autor, haveria um deslocamento econômico que iria da produção de bens para os serviços. Com isso, ocorreria uma nova distribuição ocupacional, em que uma suposta classe profissional e técnica predominaria sobre as demais. Como descreve Paiva (2016), para que essa fictícia sociedade pós-industrial se configure, no que se refere ao fundamento societal, o conhecimento e a informação precisariam assumir o posto do trabalho. A sociedade informática de Schaff, por seu turno, é bastante otimista diante dos avanços da tecnologia *globalizada*, que teria uma transcendente capacidade para dotar os homens de tempo livre, em que o conhecimento moveria a sociedade dispensando o trabalho manual e conseqüentemente os trabalhadores.

Já Toffler (1997) procura indicar que o metabolismo de uma sociedade deve ser procurado em analogia com o funcionamento de uma onda de mudanças. O que estaria ocorrendo, para este autor, não seria uma crise crônica, e, sim, uma terceira onda cuja característica seria dada pela rapidez do desenvolvimento tecnológico que tudo abala. Essa suposta nova onda teria nascido no cenário que se ergue logo após a Segunda Guerra Mundial. Para Toffler, o aumento das comunicações entre povos distantes, propiciado pela difusão das novas tecnologias, sobretudo das comunicações,

resultaria na alteração da base econômica da sociedade, influenciando a totalidade das relações sociais (PAIVA, 2016).

A revisão de literatura sobre as obras dos três autores, feita por Paiva (2016), conclui que, para esse grupo de pesquisadores, não é mais a produção material da existência que determina o desenvolvimento da sociedade; agora o que garante tal desenvolvimento é a produção das comunicações, das informações e dos serviços. A autora sintetiza da seguinte maneira como deveria ser a sociedade segundo os três pensadores: o trabalho manual seria “feito pelas máquinas e o mental pelos computadores, ou seja, o trabalho manual” encontrar-se-ia cindido do trabalho intelectual. (PAIVA, 2016, p. 65).

Ao atualizar a problemática, Sabino (2015) confirma a tendência de que o pensamento pós-moderno encara o debate que cerca a tecnologia considerando-a, por uma parte, com ingênuo otimismo e, por outra, carregada de exagerado pessimismo. Para navegar nessa ambivalência, parte-se, quase sempre, do ponto de vista subjetivo, procurando valorizar o fato de como a evolução dos artefatos tecnológicos influenciam a construção da ética, dos valores e dos sentimentos dos sujeitos. Para Sabino (2015), autores que abordam a questão a partir dessa perspectiva, a exemplo de, cada um a seu turno, Grispun (1999), Rodrigues (1999), Cardoso (1999), Neves (1999), entre outros intelectuais alinhados ao pensamento pós-moderno, representam o ponto de vista teórico majoritário. São esses autores, de maneira geral, que orientam a elaboração de projetos pedagógicos da escola contemporânea, especialmente os currículos da chamada educação profissional e tecnológica, hoje em franca expansão na escola pública brasileira.

Os traços mais significativos da visão predominante, segundo Sabino (2015), respeitando as suas várias distinções, são guiados pela compreensão de que o mundo vive hoje a chamada era tecnológica, era da informação, sociedade do conhecimento, entre outras alcunhas desse desalinhamento da razão. Conforme pensa Cardoso (1999), com o rápido desenvolvimento de interfaces – baseadas em telemática, mecatrônica, robótica, entre outras tecnologias das telecomunicações informatizadas – entre o ser social e seu cotidiano, estaríamos vivendo uma troca de informações e de conhecimentos jamais vista. Seguindo esse modo de analisar a problemática, o mundo viveria hoje uma era qualitativamente diferente de outras sociedades que a precederam, visto que é a primeira vez na história humana que os homens e as mulheres possuiriam, ao alcance de um botão ou de um comando sem fio, o poder de decidir, ou seja, a sonhada liberdade de expressão (SABINO, 2015). Para esse grupo de analistas, o otimismo em relação aos novos contextos tecnificados fica evidente, dado que “a tradicional estrutura de concentração de poder da mídia tradicional tenderia a perder a hegemonia frente às chamadas novas tecnologias da informação” (p. 36).

Já Rodrigues (1999) se empenha em diferenciar a atualidade das épocas anteriores em virtude dos avanços tecnológicos. Para essa autora, são os meios de comunicação os responsáveis por aproximar as pessoas. Isso, para ela, quebraria todas as barreiras e os preconceitos entre os povos, o que, por conseguinte, facilitaria a chamada globalização econômica. Dessa forma, como entende a autora, os ultrajados conceitos de Estado-nação, marca da modernidade, perdem centralidade para as instituições supranacionais. Para Sabino (2015, p. 41), Rodrigues entende que análises como as que vão de Marx a Freud, “já não daria mais conta da nova realidade mundializada e em constante e apressada transformação”. Assim, razão e objetividade deixam de ser importantes para a apreensão do real. Contudo, contraditoriamente, a autora advoga que é necessário incorporar aos achados científicos e tecnológicos os aspectos subjetivos e inconscientes da razão, tais como os sentimentos, as emoções, a imaginação, dentre outros. Com esse passe de mágica, formar-se-ia o inovador complexo de entendimento criado pelo pensamento pós-moderno para compreender a tecnologia (SABINO, 2015).

Para Rodrigues (1999), a técnica é conatural ao humano, e o que a autora chama de tecnociência moderna é uma produção cultural; logo, a ética seria o elemento balanceador para conter

os excessos tecnológicos. Assim, caberia ao complexo educativo garantir os valores éticos. O caminho da ética como elemento para se debater a tecnologia é seguido por Neves (1999). Esse autor, no entanto, enxerga com pessimismo os avanços tecnológicos. Pare ele, nem a responsabilidade individual para com a espécie humana, perante o “estrondoso crescimento tecnológico”, poderá garantir a sobrevivência da humanidade (SABINO, 2015).

De modo geral, os autores que se cercam do pensamento pós-moderno para debater a tecnologia, a consideram neutra, não avaliando que a problemática passe pela compreensão da questão de classe que a envolve. Considerando essa contradição em relação ao seu percurso histórico, Grinspun (1999) entende que a tecnologia se caracteriza, em largas linhas, como um aglomerado de conhecimentos, informações, habilidades, competências que, por seu turno, são oriundas de alguma inovação ou invenção da ciência.

Assim, Sabino (2015, p. 42) sintetiza o modo como esse conjunto de autores alinhado ao pensamento pós-moderno compreende a tecnologia.

Como vimos, o ponto de vista norteado pelo pensamento pós-moderno não se mostra capaz de responder aos desafios de organização da sociedade humana e os desafios do atual momento. No tangente à educação, a compreendem como um dos possíveis caminhos para lidar com as “questões éticas” e os “conflitos morais” frente às decisões de grande impacto no mundo. Um bom exemplo de insucesso dessa proposta é o caso das guerras entre as nações, em geral, as nações imperialistas que, independente de aval de organismos multilaterais, como a ONU, atacam militar, política, econômica e diplomaticamente, países mais débeis da cadeia imperialista. Portanto, não será uma proposta “bem elaborada” de **educação tecnológica** que poderá resolver os problemas do capitalismo contemporâneo (negritos nossos, aspas do original).

As investigações conduzidas por Popper e Rapp – revisadas por nós através das reflexões de Rodríguez (2002, 2006) –, assim como suas congêneres<sup>1</sup>, bem como as investidas do pensamento pós-moderno, a exemplos de Grinspun (1999), Rodrigues (1999), Cardoso (1999), Neves (1999) – muito bem analisadas por Sabino (2015) –, dentre muitos outros autores, têm que se contentar com enunciados que, no máximo de seus limites históricos, apontem para algum tipo de pessimismo ou otimismo ingênuo. Tais compreensões guardam em comum o fato de não considerarem a centralidade do trabalho na sociabilidade humana. Não por acaso, esse é o motivo principal pelo qual todo esse conjunto de pesquisas não consegue apontar para a essência da problemática que cerca a tecnologia, isto que, independente de cada um dos distintos modos como analisam o debate, mesmo sendo clássicos, contemporâneos, estrangeiros ou locais, não relacionam o fato primordial, qual seja o sujeito humano como sendo o criador da tecnologia, e não criado por ela.

## **TÉCNICA E TECNOLOGIA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO: DESVELANDO A AMBIVALÊNCIA**

Com base nas pesquisas de Vieira Pinto (2008a), o primado da técnica e da tecnologia não deve ser endeusado tampouco repudiado. Essas categorias precisam ser analisadas criticamente sobre bases filosóficas consistentes, de modo a situar seu papel no desenvolvimento histórico da humanidade. Sobre essas considerações é importante pontuar que a reflexão sobre a técnica apenas se torna objeto da filosofia quando aquela se separa de quem a executa. Isso ocorre por existir uma desvalorização do trabalho manual em relação a um nível superior especializado das funções sociais, que se desenrola na educação por meio do que podemos entender como dicotomia educativa.

---

<sup>1</sup> Aqui podemos incluir além de Bell (1973), Adam Schaff (1955), Toffler (1997), uma gama tão extensa de pensadores que o espaço por nós utilizado seria pequeno.

Em geral, no chão do cotidiano, técnico é o trabalhador a quem se atribuem recursos intelectuais específicos, é aquele que vem nos socorrer quando algum dos aparelhos que permeiam a vida moderna e que, geralmente, possuem fios e botões, para de funcionar. Na realidade, como esclarece Vieira Pinto, isso significa que apelamos para especialistas conhecedores das ações específicas necessárias para recolocar o equipamento em seu perfeito estado de funcionalidade. Assim, esse trabalhador personifica o portador da técnica, “a saber, da mediação, representada pelos atos adequados, que deverão levar ao fim pretendido, a retomada do funcionamento normal do aparelho ou da máquina” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 177).

Dessa forma, a técnica começa a se distanciar de sua gênese, pois, parafraseando o filósofo, deixa de ser um adjetivo enquanto meio para se atingir um fim e inicia sua caminhada em direção à substantivação. Os demais erros metodológicos que a empurram para uma concepção fantasiosa, entificando-a como algo sobrenatural, que perde a relação dialética do ato com o agente operador da ação técnica, devem ser computados para as visões anti-históricas da realidade, as quais são impossibilitadas de perceber o vício de raciocínio, largamente divulgado pelos escritores impressionistas, espelhados, mecanicamente, na troca de um adjetivo por um substantivo.

Para esse filósofo, rigorosamente, para se definir técnica e tecnologia, não se pode estudar a primeira sem posicioná-la no contexto fundamental e exato do seu *locus*: a tecnologia. No entanto, pairam sobre essas categorias várias definições que confundem suas adequadas categorizações. De maneira geral, são quatro as definições mais comuns sobre a tecnologia. Inicialmente há a relação com a “arte”, que procura designar teorização, estudo sistemático, discussão científica da técnica, em que se absorve as noções das artes, como habilidades do fazer prático, ou seja, as profissões. Em seguida, ela surge como sinônimo da “charmosa” expressão americanizada, bastante recorrente entre nós: *know-how*, ligada à coisa estrangeira, procurando transmitir a ideia de algo superior. Depois, encontra-se a equivalência que procura juntar todas as técnicas disponíveis em uma dada sociedade, em uma fase histórica determinada<sup>2</sup>. Finalmente, encontra-se o conceito de tecnologia associado ao de ideologia da técnica. Justamente nessa categorização, Vieira Pinto (2008a, 2008b) pretende trabalhar com mais acuidade. É sobre esse debate que a presente comunicação se posiciona para compreender as categorizações ingênuas ou mal-intencionadas do conceito de tecnologia.

O filósofo brasileiro explica que, em função da evolução acentuada das bases materiais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento acelerado da produção industrializada, a tecnologia passou a tomar assento no debate filosófico, assumindo, contudo, majoritariamente, uma posição problemática, como acabamos de verificar.

Com base no pressuposto marxiano, que assume o trabalho como ato fundante do ser social, nosso autor entende que apenas a aplicação correta das leis gerais da dialética pode exprimir todas “as formas de movimentos do mundo material em seu curso histórico” e, assim, nos colocar na trilha do adequado conhecimento (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 72). Como ressalta Marcos Cezar de Freitas (2006, p. 84), aquele autor “empreende uma operação conceitual muito assemelhada ao método lukacsiano, o que lhe permite afirmar que estudar o trabalho e a tecnologia corresponde a investigar a cultura daqueles que têm acesso imediato à realidade, como diria Lukács”. Sobre o método seguido por Vieira Pinto (2008a, 2008b), Freitas (2006) ainda nos diz que o filósofo se vale da antropologia para complementar sua argumentação, renegando a autonomia da cultura com relação à técnica, ou, em última instância, ao trabalho.

Uma das mais nocivas substancializações que cometemos quase inconscientemente, passando assim despercebida, é a que se refere à cultura. Aparece-nos como uma realidade em si. Definimos então as técnicas declarando-as pertencentes a certa cultura, substantivada, entificada, quando a verdade se

<sup>2</sup> Entre esses pensadores, Vieira Pinto (2008a) exemplifica os casos de Martin Heidegger e Oswald Spengler. Aqui podemos somar, considerando as suas distinções, os já citados Popper e Rapp.

encontra na expressão inversa. [...] Atribuímos certas técnicas antiquíssimas, por exemplo à cultura paleolítica, quando deveríamos dizer o oposto, pois são as técnicas executadas em tal fase do desenvolvimento humano que configuram o conceito chamado cultura paleolítica. (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 65)<sup>3</sup>.

Ao conceber a técnica como algo material, condicionada historicamente por seus produtores, tendo, no trabalho humano, a mediação original, o autor nos possibilita avançar sobre os objetivos de nossa exposição. Por definição, todo ato humano é, em si, uma ação técnica, pois quando o ser social se torna humano e produtor de si mesmo, constitui-se simultaneamente em ser técnico. Assim, transcorre a tese central de Vieira Pinto (2008a, p. 176): “a técnica define primeiramente uma qualidade do ato material produtivo; só no segundo momento do processo cognoscitivo se transfere do ato ao agente, o homem que pratica atos técnicos, isto é, produtivos de um fim bem determinado”. Precisamente, a técnica consiste em “obedecer às qualidades das coisas e agir de acordo com as leis dos fenômenos objetivos, seguindo os processos mais hábeis possíveis em cada fase do conhecimento da realidade” (p. 62).

Não resta dúvida de que existe um caráter necessariamente técnico em toda e qualquer ação humana, pois agir significa um modo de ser em-si ligado a alguma finalidade que o indivíduo se propõe a alcançar. A dialética da ação com o agente que põe a teleologia em movimento, do sujeito com o objeto, do produto desenvolvido pelo produtor a partir do que se apresenta a ele posto pela natureza e, posteriormente, o que essas mulheres e homens realizam a partir do já produzido pelos seus antepassados, imbrica-se na gênese onto-histórica da técnica.

[...] o adjetivo “técnica” aplica-se primordialmente por sua derivação filosófica autêntica, e em caráter existencial justo, ao ato da produção de algo. É o ato que fundamentalmente deve ser julgado “técnico”, ou não. E entre os atos, aquele que direta e mais originalmente recebe esta qualificação é o de produzir. Sendo um ato definidor da existência humana, porque exprime a condição primordial da conservação dela, permitindo ao ser vivo conservado raciocinar sobre si, é a ele que compete natural e originalmente a qualificação “técnico” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 175, aspas do original).

O intelectual brasileiro enfatiza que a filosofia da técnica – a tecnologia – precisa estar baseada nas contradições existentes nas relações entre ser social, natureza e sociedade, devendo ser contextualizada no modo de produção vigente. Para Vieira Pinto (2008a, p. 175), em termos filosóficos, “[...] o ato [técnica] realiza, enquanto mediação, o fim intencional do agente”, revelando-nos, com isso, a essência da técnica; isto é, “a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente.” Esse ato é efetivamente desenvolvido a partir do trabalho humano, visto que é essa categoria que “contém a mediação original, por isso sempre de caráter material.” (p. 175). A técnica, desse modo, só pode ser avaliada e classificada em boa ou má quando correlacionada às suas finalidades. A citação a seguir, embora longa, esclarece filologicamente como a técnica se desloca semanticamente de um adjetivo para um substantivo.

A principal confusão envolvente da consciência simplista quando trata da técnica consiste em considerá-la uma substância, um objeto, ao qual é lícito atribuir efeitos, como se estivéssemos em face de uma “coisa”, e até, em casos de extremo desordenamento, de uma pessoa. A expressão imediata desse engano encontra-se

<sup>3</sup> Atualmente assistimos a uma total banalização do uso dos chamados dispositivos móveis de comunicação, o que aponta para uma mudança nos parâmetros de comportamento das relações humanas. É comum se verificar pessoas sentadas em uma mesa de refeição sem dialogarem entre si, apenas passam mensagens eletrônicas entre uma garfada e outra; assistimos a motoristas guiarem seus veículos enquanto trocam mensagens por tais dispositivos. Muitos outros exemplos poderiam ser somados para comprovar que a chamada mobilidade comunicativa está mudando comportamentos, o que comprova a tese de Vieira Pinto pela qual a base técnica vai determinar a cultura, e não o contrário.

no emprego, já agora inerradicável, da palavra “técnica” com o valor gramatical de substantivo abstrato. Tal maneira de falar, embora hoje impossível de ser eliminada em razão da fixação vernacular, tem por origem um mal-entendido. A palavra “técnica” na verdade designa um adjetivo, *‘τεχνική*, e não um substantivo. Refere-se a um verdadeiro substantivo, a “tecne”, *‘τέχνη*, traduzido pelos latinos em sentido geral por “*ars*”, arte. Entretanto, aparece igualmente a fórmula latinizada “*techna*”, de uso extremamente raro, com o sentido de “astúcia”, “manha”, quase certamente por influência do substantivo “*technicus*”, que mais se aproxima do grego, designando o mestre de algum ofício artesanal. A conotação indiscutivelmente desprezível do segundo termo, aplicável quase sempre a escravos, proscreeu o emprego da tradução de “*tecne*” por “*tecna*”, afirmando a preferência por “*ars*”. Por motivos de caráter semântico acabou impondo-se o adjetivo “técnico(a)”, revestido da categoria gramatical de substantivo, assim se conservando nas línguas modernas. (VIEIRA PINTO, 2008, p. 174-175, *aspas e itálicos do original*).

A partir da conceitualização da técnica e da tecnologia de modo simplista, sustenta o autor, produziu-se intencionalmente e ou ingenuamente uma conexão de fatores que servem de base de sustentação a um apanhado de concepções teóricas ilusórias. Tais misticismos conceituais pretendem, em última instância, esconder o cenário atual por que passa o capitalismo que, segundo argumenta Mészáros (2000, 2002, 2003), está mergulhado na crise estrutural do capital. Os defensores da ordem, que, segundo Vieira Pinto (2008a), são os mesmos ao longo da história, com a finalidade de obstacularizar a real potencialidade da técnica e da tecnologia para vida humana, plantam o temor ou o otimismo acrítico, procurando encobrir que conjunto humano e tecnologia estão condicionados por uma relação de reciprocidade dialética com o ato fundante da sociedade: o trabalho. Com efeito, a vida humana não pode estar subsumida à técnica, visto que essa categoria não se determina por si só, mas no regime social estabelecido. Para utilizarmos as reflexões que Rüdiger (2005) pinça a partir das pesquisas de Vieira Pinto (2008a), ponderamos que a promoção publicitária da técnica é tão alienante quanto sua rejeição<sup>4</sup>. A ambivalência da tecnologia, portanto, em um contexto de crise profunda do sistema capitalista, “demonstra-se muito apropriada para dar-lhe a aparência de divindade transcendente” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 291).

A história se encarregou de registrar a maneira como alguns povos se desenvolveram, por meio da espoliação, pilhagem, genocídio, dentre outras práticas brutais de acumulação, como registra Engels (2009). Nos marcos do capitalismo monopolista em sua mais severa crise, essa evolução deixou importante herança para o alarmante desnível de acúmulo de técnicas e tecnologias entre os países situados no centro e na periferia do capitalismo. As máquinas construídas pelo trabalho humano não têm o poder de promover a atual precarização social agudizada pelo capital em sua crise estrutural. A essência do problema reside no emprego que se faz da tecnologia, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial.

Sobre as facetas – malévola e redentora – assumidas pela tecnologia nos tempos atuais, o próprio Vieira Pinto (2008a) argumenta que alguns literatos e filósofos, debruçados sobre a filosofia da técnica, utilizam-se de sofisticados argumentos para fazer apologia ao que acreditam ser a “sociedade do conhecimento”, “era tecnológica”, “civilização informática”, entre outras expressões com o mesmo viés ideológico. Aqui, vale epigrafar que, em seu sentido ontológico, o termo “era tecnológica” designa toda a época da evolução humana em que os homens e as mulheres agem sobre a natureza a partir das técnicas disponíveis para satisfazer contradições existentes entre ele e o meio natural. Logo, nas profundas arguições de

---

<sup>4</sup> Henrique T. Neves (2010), mesmo que embasado em teorias diferentes das de Vieira Pinto, chega a conclusões próximas às de Rüdiger (2005), que, por seu turno, toma como solo para suas análises, as teses do filósofo fluminense.

Toda fase da história humana, em qualquer cultura, caracteriza-se, do ponto de vista descritivo, pelas produções técnicas capazes de elaborar. O salto representado pela habilidade de polir a pedra, em contraste com a simples fragmentação, tem tão alta importância que pode ser utilizado como manifestação divisória de dois polos multimilenares da evolução humana. A passagem, posterior, à agricultura, à domesticação de animais e à produção de utensílios de barro são fatos de transcendência comparável à da chamada Revolução Industrial dos tempos modernos e, na atualidade, à introdução das novas fontes de energia obtidas das reações nucleares (p. 63).

Segundo esse autor, no entanto, todas as eras foram tecnológicas, todas expressaram o apogeu da evolução técnica humana situada historicamente. A tecnologia, no entendimento de Vieira Pinto, (2008a, p. 47), é compreendida como um fator de propulsão do desenvolvimento da humanidade e “supor o contrário, seria imaginar que a história se repita, estacione ou corra para trás; o homem, jamais seria humanizado se não fosse tecnológico.” Para o filósofo brasileiro, a expressão “era tecnológica” é utilizada, para distinguir os tempos atuais dos tempos mais remotos da humanidade ou, ainda, para conferir supremacia às nações que estão no centro das relações *globalizadas* em detrimento de outras que compõem a periferia do capital.

Por intermédio da síntese de Rüdiger (2005), percebemos que a tecnocracia e seus agentes futuristas comemoram com indisfarçável otimismo o estágio da técnica atual, nublando seu adequado entendimento. Enquanto esse acrítico otimismo se propagandeia, o reacionarismo, revestido de um pessimismo que partilha da mesma ausência crítica, reprova a tecnologia pelas mesmas razões, ainda que de forma inversa, visto que, ao suscitarem o elogio dos estágios mais atrasados de vida social, certificam, em tom apocalíptico, que o desenvolvimento da sociedade deve processar-se alheio às vantagens conferidas pela técnica moderna.

Em síntese, o desenvolvimento da técnica na chamada era tecnológica sofre dois ataques frontais. Se, por um lado, é tida como demoníaca, por outro, é apresentada como a apologética saída para os males da sociedade contemporânea, sobretudo nos países que orbitam na periferia do capitalismo avançado. Para fecharmos com uma expressão, ambas as posições, por não levarem em conta o fato absolutamente primordial, qual seja, a relação produtiva que o humano mantém com o trabalho, são completamente falsas.

Como registra Chasin (1988, p. 119),

É como se a tecnologia fosse expulsando do campo da humanidade o homem. É como se a criatura do homem – a tecnologia – começasse agora a agir por conta própria e massacrando o homem. Esta é uma visão equivocada porque a culpa não é da tecnologia, mas das relações de produção. Quem determina a expulsão do quadro humano do homem não é a tecnologia, mas as relações de produção que absorvem esta tecnologia. Esta mesma tecnologia absorvida em novas relações de produção, produzem exatamente a base material da emancipação do homem.

Isso significa apontar, apoiados em Vieira Pinto (2008a, p. 269), que a tecnologia “deve ser, por necessidade, patrimônio da espécie”. O ser social, ao longo da história, aprimorou constante e crescentemente sua técnica para viabilizar a evolução e perpetuação de toda a espécie. Esse é o principal motivo pelo qual não se pode justificar o problema da pobreza, ou seu oposto, apenas “nas entranhas da tecnologia”, pois o conjunto de mazelas sociais – imposto à maioria da população mundial – ou benesses desfrutadas por poucos privilegiados socialmente, deve ser justificado na essência da estrutura social do modo de produção que rege a sociedade. Em poucas palavras: o princípio que cria pobres e ricos é o mesmo modelo opressor regido pelo capitalismo em crise profunda; ele não está na tecnologia em si. As técnicas modernas, embora sirvam de fator de desenvolvimento para as forças do capital, são, para garantir o seu caráter ontológico-dialético, elemento fundamental para a emancipação humana.

Segundo Freitas (2006), umas das questões fundamentais que motivaram os estudos de Álvaro Vieira Pinto a procurar argumentos no marxismo clássico e, assim, recusar a crença de que a tecnologia necessariamente se vincularia à opressão social, foi o problema plantado para a juventude brasileira. Para o filósofo fluminense, por considerar o trabalho tecnologicamente elaborado um direito e uma prerrogativa da juventude, era necessário desmistificá-lo. Exatamente nessa mistificação do real, utilizada para justificar as políticas educacionais que consideram o ensino profissionalizante como principal, para não dizer única alternativa possível aos filhos dos trabalhadores, é que apoiamos a desconstrução da idolatria ou da maledicência vinculada à suposta era tecnológica. Isso permite-nos avançar sobre a demonstração do arcabouço ideológico que reveste tal misticismo, de modo que possamos denunciar as refinadas táticas de controle daqueles que Vieira Pinto (2008a, p. 65) nomeou de “grandes conglomerados capitalistas”, que, na esfera local, sob o gosto da atrasada elite, procura determinar os rumos da educação imposta à classe trabalhadora.

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA: A ESCOLA DO TRABALHADOR NO CENTRO DE INTERESSE DO MERCADO**

Segundo indica Quartiero et al. (2010), os textos oficiais que organizam os currículos para o sistema de educação básica no Brasil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (2000), registram perspectivas distintas sobre tecnologia. Esses autores apontam que se, por um lado, há vinculação da escola aos distintos modos de produção, em que se relaciona o contexto histórico educativo com produção, de outro, impera o otimismo acrítico sobre a suposta “era tecnológica”.

Já nas Diretrizes Curriculares: Nível Tecnológico, encontramos uma boa ilustração do que criticam aqueles autores. Esse texto oficial, reproduzindo argumentações defendidas pelo engenheiro Milton Vargas, escreve o seguinte: “As tecnologias, embora bem-sucedidas, são, em sua maioria, importadas. Esta talvez seja a razão da atual crise em nossa indústria e da necessidade que ela sente em adquirir competitividade internacional.” As conclusões de Vargas são ainda mais instigantes. Observemo-las: “Isso comprova nossa tese de que tecnologia não é mercadoria que se compra, mas, sim, que se aprende” (*apud* BRASIL, 2002, p. 25-6).

Outros autores, a exemplo do economista Bresser Pereira, entram em acordo sobre a importância da tecnologia para o desenvolvimento industrial brasileiro, razão pela qual, tanto para o engenheiro como para o economista, o Brasil teria que importar recursos externos, bem como tecnologia. Mesmo que a fala de Pereira esteja situada na década de 1960, seu conteúdo muito se aproxima ao de Vargas, expressado cerca de trinta anos depois. Para o economista, o desdobramento industrial dos países de capitalismo avançado desenvolve-se por sobre a absorção de técnicas emergentes que, depois de aperfeiçoadas, foram adequadas às necessidades econômicas dos respectivos países.

Já para o caso do Brasil, Pereira (1980), entende o problema de modo contrário, uma vez que, em sua visão, a tecnologia usada aqui é importada e, portanto, está desadaptada das necessidades locais. Isso provocaria, pensa o autor, profundas distorções econômicas, sobretudo na problemática do emprego. Observemos como a contradição salta os olhos. Se, por um lado, o Brasil precisa se desenvolver e, assim, importar uma menor quantidade de artefatos tecnológicos<sup>5</sup> e, se, por outro, o país necessita produzir pesquisa científica que materialize o amadurecimento de melhores condições tecnológicas, a saída não seria, ao contrário de apostar na chamada capacitação tecnológica, como pensam o MEC, seus intelectuais e mais uma infinidade de nomes, investir maciçamente em pesquisa

---

<sup>5</sup> Como bem reconheceu acima Vargas, embora sem considerar os elementos de contextualização e problematização necessários a uma real compreensão da questão.

científica, tornando, assim, o país independente da compra de tecnologia dos países produtores de artefatos tecnológicos considerados de ponta?

Sem o adequado entendimento da teia de complexas mediações que posiciona o Brasil no mapa do mundo batizado de globalizado, condicionado como de país periférico, que, por seu turno, precisa comprar artefatos tecnológicos produzidos nos países de capitalismo central, não há como se compreender a relação da técnica e da tecnologia com o complexo educativo, particularmente aquele chamado de profissionalizante. Com efeito, desprovidos dos elementos teórico-metodológicos que orientem uma análise devidamente histórico-contextualizada na realidade, os elaboradores desses textos acreditam no desenvolvimento tecnológico como determinação central da sociabilidade humana atual. Por isso, são incapazes de esclarecer o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em relação dialética com o plano das necessidades humanas, vinculadas, por sua vez, por meio de uma teia de inúmeras mediações ao complexo do trabalho, restando-lhes, portanto, a crença ufanista, míope, apologética e pós-moderna da existência de uma “era tecnológica”.

Esse é o cenário em que desvendar a ambivalência assumida pela técnica e pela tecnologia permite uma análise com mais consistência sobre como essas categorias são transplantadas para as reformulações educacionais que, por sua vez, servem de sustentáculo para que a burguesia brasileira operacionalize, por meio da chamada educação profissionalizante, seu projeto de escola para os trabalhadores.

Nos países cujas fronteiras estão limitadas à periferia do capital, a adequada compreensão da relação tecnologia-sociedade torna-se ainda mais importante, visto que, como indica Freitas (2006, p. 92), as investigações de Vieira Pinto demonstram “que um dos maiores danos causados pelo desnível entre países de capitalismo desenvolvido e os de capitalismo periférico é a disseminação da crença de que grandes problemas resultam somente da ineficiência de gestão e falta de instrumentos adequados de 'engenharias sociais'”. O filósofo brasileiro, para Freitas (2006), retira o véu da propagada imagem de “era tecnológica” ao desnudar que esse equívoco se trata, em essência, de um mergulho no provincianismo característico da consciência ingênua. Nas palavras de Vieira Pinto (2008a, p. 170): “o laboratório de pesquisas, anexo à gigantesca fábrica, tem o mesmo significado ético da capelinha outrora obrigatoriamente exigida ao lado dos nossos engenhos rurais”.

Na interpretação que Freitas (2006, p. 93) realiza sobre as pesquisas do filósofo fluminense, observando cuidadosamente as desigualdades entre as sociedades, Vieira Pinto entende que os sujeitos considerados, agressivamente, primitivos, “vivendo praticamente ocupado todo o tempo nos afazeres da subsistência individual e da espécie, está muito mais imerso numa sociedade tecnocrática do que nós, que dispomos de maior liberdade de movimentos.” Assim, estaríamos vivenciando muito mais uma sociedade tecnocrática que tecnológica? Visto que, para Vieira Pinto, na medida do desenvolvimento da tecnologia decresce a tecnocracia. Como entende Freitas (2006), o filósofo “recusou-se a ver na disseminação do uso da máquina e do computador um elemento comprovador da 'qualidade' presente na opção vulgarmente defendida pelas elites de então: entrar na era tecnológica para superar a desigualdade.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tematização sobre a ambivalência da técnica e da tecnologia foi necessária em virtude da necessidade de se clarear a potencialidade social da utilização dessas categorias. Era preciso também esclarecer como a ideologia dominante esconde a real capacidade da tecnologia, uma vez que necessita se beneficiar, por intermédio da entrada dessa categoria no aparato produtivo, de um maior potencial de exploração.

A ideologia de uma elite atrasada, cuja miopia faz acreditar que o processo educativo deve se subordinar subservientemente para respaldar suas gananciosas fantasias de lucrar com a miséria coletiva, é o que induz as políticas educativas creditarem suas principais fichas em uma formação específica para um ofício imediato como elo principal para assegurar o apregoado desenvolvimento econômico, hoje dito sustentável. Para a elite local, a educação é um negócio como qualquer outro, tanto faz se vender esterco, ração, leite, ou ensino, o que importa para nossos atrasados empreendedores é o lucro gerado pelo produto. Um bom exemplo do retardo empresarial brasileiro foi dado pela polêmica entrevista de João Uchôa Cavalcanti Netto, fundador da Universidade Estácio de Sá, instituição de ensino superior privada que mais cresceu no Brasil nas últimas quatro décadas. Disse com rara franqueza o “bem-sucedido” empresário da educação ao jornal *Folha Dirigida* (2001): “A pesquisa é uma inutilidade pomposa, uma perda de tempo”. O senhor Uchôa quis dizer que ciência ou tecnologia são importantes sim, mas apenas como elementos impulsionadores de vendas. Para a classe trabalhadora que tem acesso precário aos avanços da ciência e ou da tecnologia, como muito bem demonstrou Vieira Pinto (2008a), enquanto não se romperem as amarras que mantêm duas classes distintas, a mais rústica ferramenta continuará tendo sua utilidade na vida cotidiana.

Para o presente texto, diante do fenômeno da chamada era tecnológica, o fato de as interpretações idealistas, sejam elas mal-intencionadas ou ingênuas, desconsiderarem a relação de dependências ontológica, reciprocidade dialética e autonomia relativa da tecnologia em relação ao trabalho, impede uma adequada compreensão do problema em tela. Em consequência desse limite, tais investigações têm que se contentar com enunciados que apontem para algum tipo de determinismo, de pessimismo do controle da humanidade sobre sua materialidade, ou de otimismo ingênuo, bastante apropriadas às fantasias do pensamento pós-moderno. Com efeito, tais análises acabam por apresentar formulações muito bem-adaptadas ao capital contemporâneo em crise crônica, que aplaude, por intermédio do direcionamento de seus investimentos em pesquisas – geralmente públicos – toda a panaceia que circunda o mundo universitário com a charmosa denominação de “pesquisa tecnológica-aplicada”.

Para Vieira Pinto (2008a), a técnica jamais pode ser pensada dissociada de seu criador: o ser social; do mesmo modo, ela não tem por si só como chegar a dominá-lo, “pois não há 'a técnica', mas sim” a humanidade executora de determinadas ações que recebem dos homens esta qualificação. A técnica não pode ser pensada sem os homens e mulheres, “pelo simples motivo de estar sempre subordinada aos interesses [...]” dele, o que acarreta a impossibilidade de subordinação do humano técnica/tecnologia (p. 158). Para esse autor, jamais essas categorias escaparão ao poder do conjunto da humanidade. Tais ilusões teóricas, podem apenas ser concebidas por dentro “das ficções literárias dos pensadores terroristas” contemporâneos ou mesmo clássicos, assegura Vieira Pinto (p. 158).

Como adverte Mészáros (2002, p. 266),

Conceber outra forma de ciência e tecnologia hoje em dia é substituí-las na imaginação por uma forma existente que, na verdade, primeiro teria de ser (e só poderia ser) criada, no quadro de uma ordem sociometabólica socialista – e isto, para poder continuar sustentando, de maneira absolutamente falaciosa, que as forças positivas dessa ciência e dessa tecnologia já estão a nosso dispor e poderiam felizmente constituir aqui e agora a base produtiva de uma ordem socialista de reprodução.

A presente exposição, portanto, posiciona-se radicalmente contrária aos defensores da ambivalência da tecnologia. Entendemos essa categoria como algo que deveria “ser, por necessidade, patrimônio da espécie” humana (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 269), visto que a tecnologia não guarda o cerne de ser malévola ou benéfica em si. Amparados pelas pesquisas do filósofo fluminense, repetimos, só é possível estudar a técnica posicionando-a em seu *locus*: a tecnologia. Compreendemos ser o emprego que se faz da tecnologia, em essência, o contexto que devemos procurar o âmago da questão, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário moderno coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial.

## REFERÊNCIAS

- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 25 out. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares: nível tecnológico**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares: nível técnico**. Brasília, 2000.
- CARDOSO, Tereza Fachada L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CHASIN, J. **Superação do Liberalismo** – transcrição literal das aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/index.php?id=Autores&aut=Chasin,%20Jose>. Acesso em: 03/03/2016.
- ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Ed 3°. São Paulo, Escala, 2009.
- FOLHA DIRIGIDA (2001). **Universidade e ignorância**. Observatório da Imprensa. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/asp21112001994.htm>. Acesso em: 24 mai. 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores associados, v. 11 n. 31, p. 80 - 95, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a07v11n31.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

- MÉSZÁROS, István. **O século XXI: Socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: **Outubro**-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.
- NEVES T. Henrique. **O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas**. São Paulo: Expressão Popular/Fapesp, 2007.
- NEVES, Antonio Maurício C. das. Ética, tecnologia e sociedade. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PAIVA, Aline Nunes. **O viés mercadológico do programa de educação para todos: uma análise onto-crítica das políticas educacionais brasileiras**. Dissertação – (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Centão Central e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – UECE/FECLESC/FAFIDAM. Limoeiro do Norte/CE, 2016.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- QUARTIERO, Elisa Maria; et ali.,. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- RODRIGUES, Anna Maria M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RODRÍGUEZ, Amán Rosales. **Aspectos históricos y normativos del desarrollo tecnológico según Friedrich Rapp**. Revista de Filosofía. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 31. n.1, p. 37 - 59. 2006. Disponível em: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/00348244/articulos/RESF0606120037A.PDF>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- RODRÍGUEZ, Amán Rosales. **Popper y la tecnología**. Revista de Filosofía, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 27, n. 1, p. 135 - 159. 2002. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202120135A>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861 – 1863**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- RÜDIGER, Francisco. **Marxismo e a antropologia da técnica**. IN: Revista Contemporânea, UERJ, Edição 05, vol.3, n. 2, jul/dez 2005.
- SABINO, Thiago Chaves. **A educação profissional no Ceará: o projeto ensino médio integrado sob a crítica marxista**. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2015.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial. São Paulo: EdUNESP/Brasiliense, 1993.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008a. Vol 1.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008b. Vol2.

## PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO: UM DIVISOR DE ÁGUAS PARA O ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

---

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite  
Francisca Rejane Bezerra Andrade

### INTRODUÇÃO

O Programa Brasil Profissionalizado a partir de 2008 foi o principal acionador de criação das escolas profissionais nos estados brasileiros, ao propor o currículo integral através da Educação Profissional Técnica articulada ao Ensino Médio. Especificamente no Ceará, essa nova prática curricular direcionou novos rumos ao Ensino Médio com o nascedouro das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), neste texto denominadas Escolas Profissionais (CEARÁ, 2008b).

Até o ano de 2007, o referido estado não dispunha de qualquer equipamento com a oferta do ensino médio em tempo integral. A priori, o Programa Brasil Profissionalizado viabilizou vinte e cinco escolas de tempo integral, e, nos anos subsequentes, de maneira gradativa, novas unidades foram sendo inauguradas, alcançando o quantitativo em 2019 de cento e dezenove Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP).

Neste capítulo, analisamos o caso real de uma Escola Profissional viabilizada pelo Programa Brasil Profissionalizado da região Metropolitana Fortaleza. A análise enfatizou a formação ofertada aos professores precursores das Escolas Profissionais do Ceará, sem perder de vista a relação entre essa formação e o modelo neoliberal da política educacional advinda da classe empresarial como modelo de administração inovadora da gestão escolar pública.

Estruturamos a análise<sup>6</sup> tomando por base o propósito inicial da política, que norteou o conteúdo e as condições da formação realizada com os professores em 2008. Analisamos também os principais acontecimentos pedagógicos no decorrer da política entre os anos de 2008 e 2018, incluindo, nesses acontecimentos, o lançamento do Programa Brasil Profissionalizado e o ato solene em comemoração aos dez anos de funcionamento da Escola Profissional em 2018.

Por meio de registros disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e as informações coletadas por ocasião das entrevistas, foi possível constatar que a proposta de formação desenvolvida com os professores das Escolas Profissionais contou com eventos memoráveis, incluindo o lançamento da política em hotel suntuoso e a presença de políticos e empresários influentes no meio econômico. Para além dessas informações, a análise considerou o

---

<sup>6</sup> Esta análise adveio do Curso de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) concluído em 2019. Tese intitulada “O Projeto Professor Diretor de Turma e a Profissionalidade Docente no Contexto da Educação Profissional”. Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE) Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza-Ceará, 2019. Disponível no Portal <http://www.uece.br/ppge/pesquisa/dissertacoes-teses-e-relatorios/>

contexto educacional, político e econômico em que o Ensino Médio público se desenvolvia à época no país, tendo como ponto de partida as condições sociais em que foi criado o Programa Brasil Profissionalizado.

Com essa perspectiva, investigamos as circunstâncias políticas da década que antecedeu o início do PBP, referendada na Lei nº 9.394/1996 (LDB), que embasou as mudanças educacionais na década de 1990, e início dos anos 2000, período no qual se deu a homologação da LDB, marco legal que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O enfoque priorizou o Ensino Médio no período pós-LDB, com fulcro nos decretos federais nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004. O decreto nº 2.208/1997 foi responsável por trazer consequências danosas aos indicadores educacionais, de modo especial ao Ensino Médio ofertado em instituições públicas. O prejuízo acumulado por um longo ciclo formativo organizou um movimento social e educacional rumo à construção de novas propostas.

Dessa articulação e dessa efervescência política, adveio, finalmente, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a criação do Decreto nº 5.154/2004. Desta feita, ainda que também situada em uma perspectiva neoliberal, pode-se apontar avanços de caracterização progressistas, exemplificados em iniciativas como o Programa Brasil Profissionalizado conforme foi evidenciado nos resultados da pesquisa e neste ensaio recortada.

A pesquisa emanou de rigoroso percurso metodológico pensado estrategicamente para o alcance dos objetivos. Com esse propósito, realizamos uma pesquisa qualitativa de natureza crítico-reflexiva. O fenômeno analisado à luz dos fundamentos qualitativos deu lastro à interpretação dos dados como algo que não pode ser mensurado quantitativamente, por isso a escolha da abordagem qualitativa (MINAYO, 1994).

A subjetividade da abordagem qualitativa foi articulada com a práxis filosófica de Vázquez (2007), enquanto base teórica principal da análise. Os dados coletados foram submetidos à Análise do Discurso Crítica (ADC), de Fairclough (2010), argumentados na tendência teórica pós-crítica que direcionou a reflexão sinalizada à mudança social.

Alinhada ao método estudo de caso, a pesquisa se baseou nos argumentos de Yin (2005) e Mazzotti (2006), compreendendo o estudo de caso como um fenômeno contemporâneo da vida real. De acordo Yin (2005), o método estudo de caso é abrangente porque recorre a várias fontes de evidências e se adequa melhor ao construto social, posto que se investigue a particularidade de um caso singular para o alcance da complexidade dentro de uma determinada realidade (YIN, 2005).

Nessa perspectiva, o percurso metodológico integrou a consonância teórica de autores variados, no entanto, em profícuo alinhamento com o pensamento sócio-histórico para "a compreensão dos comportamentos dos sujeitos investigados" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), uma vez que os sujeitos são seres históricos, datados, concretos, criadores de cultura e de consciência, capazes de produzir, de se reinventar e transformar a própria realidade, a fim de possibilitar a práxis necessária para a mudança social.

O trajeto metodológico da investigação deu-se com a exploração da literatura referenciada e contou com estudos do *Quarteto: Memória Viva da Educação profissional no Brasil*, iniciativa do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPE), em parceria com Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (JEPTRA).

Como técnica de coleta, recorreremos à entrevista, à observação e à análise documental que inseriu o Projeto Político-pedagógico (PPC), Projeto dos Cursos Técnicos (PCT), Portfólios, Atas de Conselho de Classe, Relatórios do Sistema Integrado da Gestão Escolar (SIGE ESCOLA), dentre outros materiais disponibilizados pela escola e pela SEDUC. Os dados extraídos foram transformados em conteúdo textual e, posteriormente, analisado.

Os participantes foram identificados criativamente com o anonimato intitulado "a metáfora da árvore". Para tanto, correlacionamos os participantes ao bioma da Amazônia. Neste recorte identifico as professoras formadoras como árvores raras da mata atlântica brasileira: Gameleira,

Araucária, Acaiaca e Guapeba, em razão da contribuição formativa trazida aos professores das Escolas profissionais.

A fala das professoras formadoras contempla o início de implantação das Escolas Profissionais, bem como, relatórios de 2018, que apontam as mudanças inseridas na rotina dos professores, sem perder de vista, as expectativas em relação ao futuro do programa Brasil profissionalizado.

Na fase a observação *in loco* buscamos captar as evidências inexistentes nos documentos, como as expressões, as atitudes, os comportamentos, os sentimentos, o sentido e o significado da rotina integral no interior da escola. Ao final da observação, aplicamos os questionários com os estudantes e, como última etapa investigativa, realizamos as entrevistas semiestruturadas com gestores e com professores da unidade de ensino analisada. Por fim entrevistamos as quatro professoras formadoras que preconizaram a formação no período inicial da política em 2008.

A coletânea de informações foi organizada e submetida à análise para o alcance do objetivo geral, que buscou investigar o impacto do Programa Brasil Profissionalizado a partir da formação realizada com os professores da área pedagógica do Ensino Médio do Estado no Ceará.

Nessa amostragem do todo investigado, o presente texto foi estruturado da seguinte forma: a introdução, contextualizando a problemática, a caracterização do objetivo geral e os aspectos principais do percurso teórico-metodológico. Na sequência, o referencial teórico demarcado pelas mudanças trazidas no pós-LDB, a problematização do ensino médio brasileiro e no Ceará a partir dos decretos federais nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, com o intuito de situar e analisar o Programa Brasil profissionalizado, conforme segue.

## **A LDB, O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO**

O sistema educacional brasileiro abrange os níveis de ensino básico e superior, sendo esses normatizados pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e posicionado aqui como mecanismo jurídico basilar de sustentação legal para empreender as mudanças na educação, sejam elas em âmbito geral, sejam por nível ou modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Estruturado em três etapas, o nível básico se caracteriza pelas fases educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste texto, priorizamos o ensino médio em virtude de sua articulação com a educação profissional a partir da implementação do Programa Brasil Profissionalizado, como objeto nato da análise.

A década de 1990 é considerada um marco temporal de relevância em virtude da promulgação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional homologada após a Constituição Federal (CF) de 1988. Na contramão da Constituição, a LDB trouxe implicações para o Ensino Médio e para a Educação Profissional brasileira, ensejadas por normativos complementares. Essas implicações foram refletidas à luz de fundamentos e de princípios teóricos da literatura de referência articulados ao contexto político-econômico da realidade brasileira (SAVIANI, 2003).

Do final de 1992 ao início do ano de 1995, o Brasil estava sob a governabilidade do presidente Itamar Franco. Eleito indiretamente, Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), firmou compromissos com a frente desenvolvimentista e defendeu a educação tecnológica voltada às necessidades do sistema produtivo (SAVIANI, 1999). Com essa decisão política, faz-se necessário compreendermos as circunstâncias econômicas que determinaram a oferta do Ensino Médio e o desenvolvimento da Educação Profissional desencadeados no contexto das políticas neoliberais.

O contexto político expressava a intencionalidade e a busca da centralidade de poder dos organismos internacionais<sup>7</sup> pelas interferências destes, através das políticas educacionais de cunho neoliberal, deflagradas pelo controle estratégico da reforma educacional empreendida na década de 1990 (OLIVEIRA, 2003).

Frigotto e Ciavatta (2003), ao analisarem as políticas desenvolvidas no período pós LDB, destacam que, por trás do propalado discurso desenvolvimentista ocultavam-se os reais interesses político-econômicos da década de 1990. O protagonismo reformista das instituições multilaterais camuflava os objetivos internacionais estabelecidos nos acordos regionais e nacionais amplamente vinculados aos interesses do mercado, a fim de consolidar a hegemonia mercantilista (OLIVEIRA, 2003).

Em meio a uma complexa atmosfera política, a LDB nº 9.394/1996 foi negociada e homologada. Após a homologação foi complementada pelo Decreto 2.208/97, elemento motriz das práticas formativas neoliberais. A negociação e aprovação da LDB implodiu as possibilidades de emendas da participação popular. Esse fechamento politicamente acordado resultou numa lei “minimalista” com o mero perfil de “letra morta” em consonância com a lógica do Estado mínimo (SAVIANI, 2003).

As implicações desse processo são extremamente complexas e exigem análises densas para a construção da crítica teórica sobre o desenvolvimento da política neoliberal. O Decreto nº 2.208/97 trouxe implicações tanto para a educação pública como também para o ensino médio brasileiro, com prejuízos irreparáveis.

A reforma de caráter neoliberal propôs o desenvolvimento da educação profissional desarticulada da formação geral, e as consequências foram imediatas: fragmentação e descontextualização dos conteúdos, aligeiramento das formações, baixo custo dos processos formativos, desvalorização dos professores, precarização das condições de trabalho, com aprofundamento dual do rendimento escolar.

Outra implicação contundente consistiu na desarticulação dos movimentos sociais de base. A corrosão dos direitos sociais, o sufocamento da classe trabalhadora, a competitividade e a meritocracia social desestruturaram a classe trabalhadora. Nesse marco temporal, prevaleceu o ápice da inércia intelectual na área educacional, comprometendo, portanto, a perspectiva de desenvolvimento do projeto de formação humana para além do capital (FERRETTI, 2000).

O Decreto nº 2.208/97 silenciou o fomento da autonomia intelectual e o pensamento crítico. A proposição do referido decreto suprimiu os ideais de autonomia e sucumbiu a tentativa de construção de uma formação cidadã para os jovens brasileiros, propagou o fortalecimento das escolas privadas elevando-as ao prestígio social diante do sufocamento da escola pública e da responsabilização dos alunos e dos professores pelo próprio insucesso escolar. Nessas circunstâncias, as escolas privadas ocuparam o pódio em preparação para os exames de vestibular (FRIGOTTO, 2011).

No cenário nacional, o ensino médio brasileiro enfrentava sérias consequências em razão do Decreto nº 2.208/1997. Os indicadores dessa época alcançaram elevado número de evasão e de reprovação escolar em virtude das condições da materialização e da ausência de financiamento para a formação dos jovens brasileiros (KEUNZER, 1997). À época, os dados expressavam que o ensino médio no Brasil atingia somente 22% da população jovem, enquanto, na Argentina, o país contabilizava 51%, na Coreia do Sul em torno de 82% e, nos Estados Unidos, chegava a 91% (CEARÁ, 2008).

---

<sup>7</sup> Entre os organismos estão a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), dentre outros.

A delicada situação do Ensino Médio em nível nacional lançou o Brasil aos piores indicadores em âmbito internacional. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2006 posicionou o Brasil em último lugar na avaliação de Leitura, Matemática e Ciências dentre um conjunto de 41 países. Nessa época, o Brasil obteve o pior nível de desempenho (VIEIRA, 2007).

O baixo índice de acesso ao ensino médio, acrescido da distorção idade-série, mais evasão e reprovação escolar comprometia o futuro dos jovens na faixa etária de 15 a 18 anos, deixando-os totalmente sem acesso ao ensino superior na universidade pública.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado no ano de 1998, absorvia essencialmente os estudantes das escolas privadas. A exclusão dos estudantes da escola pública no ENEM desqualificava o ensino público, colocando os alunos e os professores como seres incompetentes e incapazes (FERRETI, 2000).

No cenário nacional, iniciou-se um movimento com severas críticas às políticas da última reforma educacional ocorrida em 1996 que promoveram a estagnação e até retrocessos ao ensino médio, deflagrando cada vez mais a dualidade escolar com as péssimas condições da oferta noturna (KEUNZER, 1997). Esse déficit educacional embalou o movimento pró-ensino médio em conjuntura nacional sinalizando para o urgente desenvolvimento de uma política nacional que assegurasse 50 mil novas salas de aulas e a contratação de 500 mil novos professores em atendimento à demanda reprimida (CEARÁ, 2008).

A partir de 2003, o país, sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito diretamente pelo voto popular por meio do Partido dos Trabalhadores (PT), sancionou o Decreto nº 5.154/2004 e, com ele, a realização de programas, projetos e ações a fim de amenizar a fissura estrutural da dualidade escolar (KUENZER, 2010). Foi retomada a efetividade de articulação entre a educação geral e a educação profissional e tecnológica (KUENZER, 2010).

O decreto nº 5.154/2004 viabilizou legalmente o modelo pedagógico praticado nas escolas profissionais ao possibilitar a discussão sobre a integração do Ensino Médio à Educação Profissional com a tentativa de superação do academicismo, da fragmentação e do tecnicismo. Essa proposta não se configurou ideal, mas se caracterizou como um projeto que permitiu discutir o ensino, politécnico, unitário e tecnológico, expandindo indicadores com parcas experiências (FRIGOTTO, 2011).

Dessa forma, os discursos favoráveis à Educação Básica, ao Ensino Médio e à Educação Profissional não se coadunaram para o fortalecimento de integração curricular. Sobressaiu-se a política de Educação Profissional contingenciada na contradição, demandada pela formação técnica, imperando, assim, a integração das disciplinas para uma formação politeísta (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Fora também o Decreto nº 5.154/2004, mecanismo que legitimou a publicação do Decreto nº 6.302/2007, normativo responsável pela institucionalidade do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), como também, pelo aporte legal da oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional em âmbito nacional, que se deu por meio de convênio entre governo federal e governos estaduais (BRASIL, 2004).

O Programa Brasil Profissionalizado articulou-se nos estados e no Distrito Federal com outras políticas setoriais vinculadas ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Saúde (MS), ao Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC), entre outros (BRASIL, 2007). Nessas condições, dezoito estados brasileiros<sup>8</sup> no ano de 2008, apresentaram propostas ao Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de estabelecer o acordo de participação no Programa Brasil Profissionalizado. No

---

<sup>8</sup> Acre, Amapá, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Tocantins e Mato Grosso (LEITE, 2019).

entanto, nem todos conseguiram agilidade nos trâmites processuais para efetividade do convênio na primeira fase de implantação (LEITE, 2019).

Dentre esses estados, situamos, no tópico a seguir, a realidade do Governo do Estado do Ceará, o qual se destacou como um dos estados que mais avançaram com a efetivação de convênios. O Governo Federal, por meio dos convênios, disponibilizou aos estados brasileiros apoio técnico e recursos financeiros<sup>9</sup> para a construção de escolas, ampliação, reforma aquisição de recursos materiais, mobiliário, equipamentos, laboratórios, livros, além da formação dos gestores e dos professores. A pujança financeira trazida pelo PBP fomentou a criação das Escolas Profissionais (BRASIL, 2007).

## **ENSINO MÉDIO NO CEARÁ ANTES E DEPOIS DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO**

Em relação aos indicadores do Ensino Médio, o Ceará apresentava um quadro situacional semelhante à realidade nacional, ou seja, expressava baixos índices educacionais em consequência das políticas excludentes desenvolvidas em décadas anteriores. Os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), por exemplo, confirmavam o baixo nível de rendimento escolar, bem abaixo da média nacional e da meta estadual desejada (CEARÁ, 2008).

Os indicadores do Ensino Médio, em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes cearenses<sup>10</sup>, eram frequentemente detalhados por escola e pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), com repercussão cumulativa da aprendizagem escolar, através da classificação situacional de “crítico” ou “muito crítico”. Assim, a realidade cearense se apresentava semelhante à situação encontrada nos demais estados brasileiros (CEARÁ, 2008).

Com esse *déficit* educacional, o governo do Ceará, na gestão de Cid Ferreira Gomes (2007 – 2010), e sob a coordenação da Secretaria de Educação (SEDUC), agilizou a parceria com o Governo Federal, e conviniu com o Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo como objeto de convênio o Programa Brasil Profissionalizado.

Assim, o PBP acionou a Política de Educação Profissional nos estados brasileiros e, de modo específico, no Ceará conforme modelo<sup>11</sup> disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Além do investimento nos equipamentos físicos, o Programa disponibilizou assistência financeira, apoio técnico e orientação pedagógica em atendimento à expansão da oferta do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (BRASIL, 2007).

O *site* do Ministério da Educação (MEC) demonstra que o Ceará se destacou entre os estados brasileiros a conseguir maior volume de recursos para construção de novas unidades de ensino, sendo possivelmente, o que mais avançou na oferta de vagas (BRASIL, 2007). Uma vez atendidos os requisitos técnicos dos projetos em conformidade com o § 1º, incisos I ao III do artigo 3º da Lei nº 9.394/1996 e do Decreto nº 6.302/2007, o Ceará avançou para a assinatura do convênio inicial em 2008, o aporte de recursos financeiros do Ministério da Educação (MEC) conviniado com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinados à formação e recursos pedagógicos

<sup>9</sup> O governo cearense conviniu com o Ministério da Educação a quantia de R\$ 124.241.566,92 conforme disponibilizado em <http://portal.mec.gov.br>.

<sup>10</sup> Os dados podem ser encontrados na série histórica disponibilizada no endereço eletrônico: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/62-avaliacao-educacional/spaeece/5174-resultado-ensino-medio>.

<sup>11</sup> Maquete eletrônica disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado/escola-tecnica-padrao>.

foi na ordem de R\$ 8.519.643,17 e, para infraestrutura, de R\$ 115.721.923,75, totalizando o montante de R\$ 124.241.566,92.

Para tanto, o estado elaborou o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do estado do Ceará (PIEPT), com a inclusão do ensino de tempo integral articulado à Educação Profissional (CEARÁ, 2008). A proposta cearense assegurou, na primeira fase, isto é, no ano de 2008, a construção de vinte (20) novas unidades escolares padrão MEC, beneficiando vinte municípios<sup>12</sup>. Além dessas vinte construções, o governo cearense ampliou e reformou outras cinco escolas, totalizando as vinte e cinco primeiras unidades de tempo integral. Posteriormente, de forma gradativa até o ano de 2018, alcançou a quantidade de noventa e uma (91) escolas de tempo integral com a oferta de cursos diversificados.

Com esse ritmo de trabalho, o Ceará foi enquadrado no grupo dos seis estados que primeiro formalizaram convênio para o Programa Brasil Profissionalizado, quais sejam: Amapá, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, enquanto outros estados, como Alagoas, Amazonas, Rondônia, Maranhão, Minas Gerais, Pará e São Paulo, encontravam dificuldades com os processos diligenciados. As diligências ocorreram porque os processos analisados pelo MEC demonstravam incompletude de documentos.

No ano de 2008, ocasião do lançamento das escolas profissionais no Ceará foram inauguradas vinte e cinco escolas com a oferta de quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. Em 2009 foram entregues mais vinte e seis unidades. À medida que o tempo foi passando, o ritmo de construção foi sendo reduzido em razão da escassez dos recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal.

Decorridos os dez anos da implantação, isto é 2008 – 2018, as últimas escolas inauguradas são remanescentes de convênios firmados anteriormente (CEARÁ, 2019). As despesas com a aquisição de materiais, mobiliários e laboratórios estão sob a responsabilidade do Tesouro Estadual, haja vista que o Governo Federal não disponibilizou a continuidade dos recursos para a manutenção das escolas (CEARÁ, 2019).

Conforme informações da Coordenadoria da Educação Profissional do Ceará obtidas em 2018, houve uma estagnação dos recursos para a continuidade dos investimentos no PBP, ficando, portanto, tudo a cargo do estado, inclusive o custo de manutenção das respectivas escolas. A partir das informações disponibilizadas pela coordenadoria supracitada, observa-se que, no lugar de novas construções, o estado tem ampliado a diversidade de cursos nas unidades existentes, conforme será evidenciado na seção seguinte.

## **DEZ ANOS DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS E O FUTURO DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO: UM ESTUDO EM FORTALEZA/CEARÁ, 2008 – 2018**

Conforme mencionamos anteriormente, a análise em comento trabalha com a formação disponibilizada dos professores da base propedêutica das escolas profissionais em razão do Programa Brasil Profissionalizado. Ressaltamos que a formação fomentou a oferta do novo currículo, visto como “divisor de águas” para o Ensino Médio cearense, uma vez que possibilitou a articulação com a educação profissional ao promover condições reais de implantação do currículo integral. Esse feito alterou as condições de trabalho dos professores e a rotina estudantil no âmbito escolar, conforme será relatado na fala das professoras formadoras.

Apresentamos as principais nuances do modelo de formação desenvolvido com os professores das escolas profissionais do Ceará em 2008, demarcação do início temporal da política.

---

<sup>12</sup> Acaraú, Aurora, Beberibe, Guaraciaba do Norte, Hidrolândia, Icó, Ipu, Itaitinga, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Massapê, Mauriti, Pedra Branca, Quixeramobim, Sobral, Tamboril, Tauá, Trairi, Tianguá e Várzea Alegre.

Nesta análise, situamos o modelo de formação com base em análises dos documentos utilizados e a partir da fala das professoras formadoras, como estruturadoras das primeiras ideias, atuando “em equipe como assessoras, consultoras, organizadoras das discussões iniciais da política” (Araucária). Com efeito, as professoras formadoras relataram ter participado de uma “experiência nova” também para o estado do Ceará.

Tratava-se de um momento inicial onde todo o processo estava em discussão, até ser inserido o modelo de formação do estado de Pernambuco, deflagrando, assim, a “largada” da formação e conseqüentemente, a materialidade das escolas, conforme as expectativas em relação ao funcionamento do novo equipamento físico implementado com a nova política.

A análise alusiva ao propósito formativo remete à compreensão de que a proposta de Pernambuco, embora classificada como inovadora, não foi plenamente dissociada dos resquícios da política econômica neoliberal pós-Lei nº 9.394/1996. É sabido por todos que as políticas neoliberais não só mantiveram os velhos problemas do Ensino Médio, como também, agravaram a exclusão da aprendizagem escolar. Os desafios não se restringiam somente à dimensão pedagógica, mas também à dimensão estrutural determinada pela contradição entre capital e trabalho (KEUNZER, 2008).

Portanto, a dimensão estrutural não foi rompida, e os fundamentos formativos do modelo de Pernambuco seguiram calcados nas manifestações ideológicas dos interesses da classe empresarial. Evidenciou-se que os avanços trazidos pelo Decreto Federal nº 5.154/2004 não foram suficientemente capazes de eliminar a interferência dos empresários. Embora se reconheça os avanços do novo currículo, a melhoria das condições do trabalho docente e a imponência do próprio equipamento físico. Para além dessas conquistas, especificamente, em relação ao Programa Brasil Profissionalizado, os interesses da classe empresarial permaneceram na gênese da proposta formativa. Como bem afirma um dos entrevistados “Os empresários são bem mais organizados do que nós; eu vivi esta experiência e estou vendo agora em Brasília onde você vê todo dia” (Gameleira).

Em consonância com a fala acima, a análise documental também destacou a influência empresarial nos princípios e nos pressupostos da formação disponibilizada aos professores das escolas profissionais. A formação foi plenamente norteadada pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), com essa gênese aportou conteúdos da administração empresarial (MANUAL, 2005).

Com essa base de conhecimentos da classe empresarial, a formação impactou diretamente no currículo desenvolvido com os estudantes, a partir do modelo desenvolvido no estado de Pernambuco com a experiência do Centro de Ensino Experimental (PROCENTRO). Criado em 2002, por um grupo de empresários, a experiência alçou voos pelo Brasil com o financiamento do Programa Brasil Profissionalizado.

*Era muito dinheiro; o Governo investiu pesado. Fez um grande evento, na Casa da Indústria. Chamou o diretor da Fiat aposentado que implantou esse projeto em Pernambuco (Gameleira).*

O Procentro nasceu sob o experimento incorporado pela Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), que, posteriormente, passou a ser denominada TESE. O Centro de Ensino em Tempo Integral se destacou, em finalidade, pela inovação da gestão escolar apoiada nos argumentos da Pedagogia de Resultados. A partir da experiência de Pernambuco, amplamente divulgada como uma proposta inovadora e de êxito administrativo, atraiu os investimentos do Programa Brasil Profissionalizado nos estados brasileiros (MANUAL, 2005).

Por esse caminho, o Ceará contratou o modelo adotado nas escolas profissionais contendo princípios e conceitos da Pedagogia de Resultados. A TESE incorporou os princípios fundamentais da “qualidade da educação” como um “negócio na escola”.

Neste sentido, a proposta se vendeu com uma roupagem nova sob a máscara da inovação, sem perder de vista os conceitos e os paradigmas tradicionais e tecnicistas, evidenciando que muitas

políticas educacionais realizadas nas últimas décadas, sobretudo, no período pós-LDB/1996 não têm favorecido aos que viviam do trabalho (KUENZER, 2007).

Assim, a proposta formativa priorizou o controle dos conteúdos, determinados nos pressupostos da TESE, eliminando qualquer viés de autonomia docente, o que aprisionou a ação pedagógica, a competitividade e a seletividade formativa. Abaixo, vejamos o trecho do perfil profissional exigido para integrar o quadro de professores das Escolas Profissionais.

*Tinha que ser realmente alguém que pudesse incorporar, tinha que vestir a camisa da TESE, como eles chamavam. E os professores que se candidataram foram realmente os professores que se confessaram dispostos a fazer valer esses princípios na prática escolar (Araucária).*

É preciso um esforço teórico-crítico para compreender a perspectiva empresarial enraizada no desenvolvimentismo. A ideologia desenvolvimentista está sempre à frente do tempo para coadunar o propósito formativo com as demandas de mercado. A análise sobrepõe as reais intencionalidades da classe empresarial sobre a qualificação totalmente voltada para o mercado de trabalho. Apoiados no discurso da inovação tecnológica, validaram seus próprios interesses financiados com recursos governamentais. Assim tem ocorrido a subvenção educacional à esfera econômica, processo esse denominado de *mercantilização da educação* (FERRETTI, 2000).

Tomando esse raciocínio, investigamos as mudanças ocorridas até o ano de 2018, decorridos dez anos da implantação em relação ao funcionamento do Programa voltado ao aspecto da formação.

*Estamos comemorando dez anos... Estamos retomando, reestruturar, o que não está dando certo. A Seduc conheceu as competências através do Projeto Instituto Airton Senna. Desde 2015, era desenvolvido um projeto-piloto chamado Senna... Formação e Cidadania para as Competências Emocionais... (Guapeba).*

Observa-se que as mudanças empreendidas acompanham os objetivos do grupo empresarial. Camuflado ideologicamente, esse grupo alimenta as mudanças educacionais como um processo de retroalimentação da lógica empresarial. Os interesses empresariais, correlacionados à educação profissional, se articulavam em um movimento contrário ao pensamento da classe trabalhadora (KUENZER, 1997). Haja vista a prioridade de manutenção da mão de obra excedente o discurso do empregador postula bem-estar social. No entanto, a intencionalidade da qualificação se volta às necessidades do setor produtivo para assegurar a lucratividade. Em relação à continuidade do Programa Brasil Profissionalizado,

*[...] desde 2014, ficou minguado, e, do ano passado pra cá, não veio nada. As escolas que estão em construção contam com recurso federal porque já estava em andamento. A nossa dificuldade é equipar e mantê-la. Pra começar uma escola nova o recurso para equipá-la e manter sai do Tesouro Estadual... O prédio precisa de renovação dos equipamentos, os laboratórios já estão sucateados (Acaiacá).*

Além da manutenção dos equipamentos, o estado também tem assumido os custos com estágio, que inclui a concessão de bolsa para alguns alunos, com zero custo às empresas e elevado investimento do Tesouro Estadual. A bolsa inclui auxílio-transporte e auxílio-alimentação. A cada ano, aumentam as turmas de estágio e, respectivamente, o número de estagiários, o que tem sido apontado, pela equipe das escolas profissionais, como um dos desafios. Os alunos recebem uma quantia financeira no valor de R\$ 200,00 a R\$ 250,00, a cada cem horas de estágio cumpridas. Ao fechar o ciclo, correspondente a 400 horas, cumprimento total da carga horária, o estagiário receberá o repouso remunerado.

A investigação desnudou que a formação realizada com os professores no contexto das escolas profissionais se manteve retroalimentando as necessidades do mercado. A proposta de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional desenvolvida pelos professores apresenta

características de ajustes à produção. Embora se reconheça os avanços das condições aportadas pelo novo currículo, o aporte da formação técnica não favorece a formação universitária, influenciando o estudante à precipitação profissional pela área técnica, inclinação profissional que reproduz mão de obra excedente à categoria assalariada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) constituiu-se como um divisor de águas em vários estados brasileiros, assegurando, em curto e em médio prazo, investimentos para o Ensino Médio, o que emanou uma nova realidade. A partir da experiência do estado do Ceará, o Programa Brasil Profissionalizado criou a oferta do Ensino Integral e expandiu vagas em diversos municípios cearenses.

Incluiu, desse modo, um currículo novo, alterou as condições de trabalho dos professores, proporcionou equipamentos físicos modernos e adequados ao ensino, oportunizou novos materiais e formação aos profissionais. No entanto, é passível de crítica em relação à formação integral, politécnica. O estudo delineou que o Programa Brasil Profissionalizado não se fez imune ao processo de flexibilização produtiva, ao ser balizado na conjuntura econômica neocapitalista, e apresentou claramente características sincronizadas com os interesses de qualificação do sistema capitalista.

Do mesmo modo, a política de formação desenvolvida com os professores das escolas profissionais, não ficou alheia ao referido contexto, integrando, destarte, percursos formativos de qualificação técnica destinada à preparação de mão de obra, sem, contudo, negar a possibilidade de ingresso no Ensino Superior.

A análise evidenciou que a educação brasileira tem se mantido sob as amarras do setor econômico, e isso tem demarcado cada vez mais a dualidade escolar, a exclusão social e a discriminação educacional, relegando o projeto da formação plena aos interesses econômicos.

A supremacia dos interesses mercadológicos se mantém retroalimentada em detrimento das demandas sociais e educacionais. A base legal, a exemplo da LDB, Lei nº 9394/1996, não conseguiu romper com os interesses econômicos. Muito pelo contrário, foi homologada sob negociação, o que, em certo momento, a exemplo do Decreto nº 2.208/1997, agravou os problemas educacionais.

A complexidade do legado deixado pelas políticas neoliberais desse período, não foi totalmente eliminada com as mudanças empreendidas pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, prevalecendo, portanto, avanços e conquistas sob da política pública de governo não consolidada como política de Estado.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, Portugal: 1994.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154/2004**. Regulamentação do § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamentação do §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto Nº 6.302/07**. Instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2007.

CEARÁ. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Fortaleza, 2008.

CEARÁ. **Lei 14.273/2008**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que criou as Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP no estado do Ceará. Fortaleza, 2008b.

CEARÁ. **Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma**. Secretaria da Educação/SEDUC. Fortaleza: Coordenadoria de Cooperação com os Municípios Coordenadoria de Cooperação com os Municípios, 2014.

CEARÁ. **Site Oficial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)**. Fortaleza: 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/> Acesso em: 07 jun. 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis: The critical study of language**. 2. ed. Harlow: Routledge, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

LEITE, Maria. Cleide. Silva da. Ribeiro. **O Projeto Professor Diretor de Turma e a Profissionalidade Docente no Contexto da Educação Profissional**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza: 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANUAL OPERACIONAL – Modelo de Gestão, **Tecnologia Empresarial Sócio Educacional** (TESE). Uma nova escola para a juventude brasileira (2005).
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des) Qualificação da Educação Profissional Brasileira**, São Paulo: Cortez, 2003.
- SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Demerval. Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, 1999.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.
- YIN, Roberto K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ NO PERÍODO DE 2008 A 2020

Maria Socorro Farias dos Santos

### INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte da pesquisa de mestrado *Análise das Ações de Formação Continuada para os Gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará*, realizada em 2014. Na época realizando-se uma pesquisa de campo com aplicação de questionários semiestruturados aos 103 gestores escolares que estavam atuando nas escolas estaduais de educação profissional iniciada entre os anos de 2008 a 2014, com o objetivo de analisar até que ponto as ações de formação para os gestores das EEEP, promovidas e articuladas pela SEDUC, estavam sendo suficientes para atender a demanda na rede de ensino médio integrado a educação profissional. Utilizou-se a metodologia do estudo de caso, além dos estudos bibliográficos e análise documental sobre o tema.

Adiciona-se nessa produção o relato de parte da minha experiência com a educação profissional no âmbito da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), a partir do ano de 2009 até os dias atuais, período no qual pude vivenciar os marcos legais que impulsionaram e referenciaram a integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) ao Ensino Médio até então prioritariamente regular. Inicialmente participei do processo seletivo solicitado pela SEDUC<sup>13</sup>, para compor um banco de recursos humanos de gestores que assumiriam a direção das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) em 2009, ano no qual assumi a missão de contribuir com a política de educação profissional no Ceará a partir da composição da equipe central da SEDUC, responsável por coordenar a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará. Nessa época, a Secretaria estava se organizando estruturalmente para coordenar as vinte e cinco escolas que já funcionavam desde 2008, e as vinte e seis novas escolas que estavam prestes a dar início às suas atividades letivas.

Em 2010, criou-se a Coordenadoria de Educação Profissional<sup>14</sup> (COEDP) dentro da estrutura organizacional da SEDUC, fortalecendo a institucionalidade da política de ensino médio integrada à Educação Profissional no Estado. Os processos foram sendo sistematizados pelas equipes que compunham as três células dessa coordenadoria: Células de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico (CEDET); Célula de Gestão de Materiais (CEGEM) e Célula de Estágio (CEEST),

---

<sup>13</sup> O processo seletivo foi organizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG, conforme Edital nº 002/2008, GAB-SEDUC-CE, 07/11/2008.

<sup>14</sup> Decreto Estadual nº 30.282, de 04 de agosto de 2010.

com o acompanhamento, a avaliação e a implementação das ações de gestão e ampliação da rede de EEEP.

Após a última reestruturação organizacional da SEDUC, em 2019, a COEDP passou a ser composta pelas Células de Desenvolvimento Curricular e do Ensino Técnico (CEDET) e pela Célula de Promoção e Acompanhamento de Estágio (CEPAE), ficando a gestão de materiais dentro das Coordenadoria de Gestão de Aquisições e Eventos Educacionais (COGEA) e da Coordenadoria de Gestão da Rede Escolar (COESC), que atendem a toda a rede de escolas estaduais do Ceará.

Assim, coube mais especificamente à Célula de Desenvolvimento Curricular e do Ensino Técnico (CEDET), em que atuei como orientadora no período de 2009 a 2014 e assessora técnica no período de 2015 aos dias atuais, a responsabilidade pelas atividades pedagógicas próprias das EEEP, como organização curricular; articulação com o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) para regularização quanto ao credenciamento das escolas e o reconhecimento dos cursos técnicos ofertados; orientações pedagógicas, construção de matrizes curriculares e planos de curso técnico; articulação quanto à formação e à orientação de técnicos e de superintendentes das CREDE/SEFOR, comunidade escolar (gestores, coordenadores, professores); participação na elaboração das portarias de matrícula e de lotação de professores juntamente com as coordenadorias da SEDUC-CE responsáveis por essa ação e articulação com instituições parceiras, colaboradoras e de fomento ao ensino-aprendizagem. Foi um período de contínuas e inúmeras articulações, planejamentos, descobertas, expectativas, experimentos, desafios, estudos e pesquisas.

Decorridos doze anos desde 2008, seja contando com a utilização de prédios adaptados ou construídos especificamente para esse modelo de escola, o quantitativo de escolas se multiplicou consideravelmente. Até o mês de novembro de 2020, eram 122 escolas em funcionamento e credenciadas junto ao Conselho Estadual de Educação do Ceará, ofertando 52 cursos técnicos definidos conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT/MEC), e atendendo 55.263 alunos matriculados.

Levando-se em consideração o descrito avanço da rede de oferta do Ensino Médio Integrado, o texto organiza-se da seguinte forma: na primeira parte, tratamos do papel da iniciativa do Governo Federal, em específico, citando o Programa Brasil Profissionalizado, quanto ao fomento que viabilizou a implementação, no estado do Ceará, da ampla Reforma na Educação com foco na oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. São também comentados alguns dos desafios e das ações da SEDUC-CE frente à expansão. Em seguida, são apresentados dados e tecidos comentários sobre a evolução do número de escolas, aumento da cobertura da oferta em termos geográficos e numéricos, com a elevação significativa do número de matrículas e diversificação da oferta de cursos em eixos tecnológicos variados.

Na segunda parte, apresentamos a estrutura organizacional das Escolas Estaduais de Educação Profissional para introduzir as instituições em análise e esclarecer as especificidades dessas escolas de Ensino Médio Integrado no que tange tanto à parte física quanto à proposta pedagógica. Citamos algumas instituições de pesquisa e de formação profissional, técnica, públicas, privadas, autarquias, sem fins lucrativos que participaram da definição de diretrizes como formações, seleções e aporte no que tange à expansão da rede de educação profissional hoje consolidada.

Na parte final, são apresentadas reflexões sobre o quantitativo de estudantes concludentes, inseridos no mundo do trabalho e inseridos no Ensino Superior.

## **POTENCIALIZANDO A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E O MUNDO DO TRABALHO**

Permeado por um discurso de visão protagonista, de formação e inclusão do jovem no mundo do trabalho, em 2007 o Governo Federal criou o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) através do Decreto nº 6.302/2007, de 12 de dezembro de 2007. Tinha como objetivo, entre outros,

apoiar e fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica aumentando e melhorando a qualidade da formação profissional no país; proporcionar a articulação entre a formação científica e a formação profissional ao Ensino Médio e das instituições de ensino com os arranjos produtivos locais; expandir a matrícula no Ensino Médio integrado à educação profissional nos sistemas de ensino público federal, estadual e municipal.

Com a perspectiva de impulsionar a melhoria do Ensino Médio, potencializando a articulação entre o ensino básico e o mundo do trabalho, e apoiado pelo repasse dos recursos financeiros do Governo Federal através do Programa Brasil Profissionalizado, o estado do Ceará aderiu ao programa, complementando os valores financeiros necessários com recursos do Tesouro Estadual e investindo-os nas ações de apoio à gestão educacional e formação de gestores e professores, assim como

em construção, ampliação, reforma de escolas, aquisição de acervo bibliográfico, equipamentos mobiliários, alimentação, contratação de professores técnicos, fardamento, bolsa estágio para os estudantes e materiais didáticos diversos (SANTOS, 2014, p. 24).

Dessa forma, no segundo semestre do ano letivo de 2008, o Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação, dava início à importante e inovadora política de formação do ensino médio integrado à educação profissional em vinte e cinco escolas, denominadas, inicialmente, de Centros Educacionais para a Juventude (CEJOVEM), em referência ao público composto por 4.181 alunos predominantemente jovens.

Posteriormente, os CEJOVEM foram denominados Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), através da Lei Estadual nº 14.273/2008. Acerca do modelo de funcionamento dessas instituições de ensino, a citada Lei estabeleceu que

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação – SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

Parágrafo único. 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.

Art. 2º As Escolas Estaduais de Educação Profissional terão estrutura organizacional definida em Decreto, fundamentada em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional com corpo docente especializado e jornada de trabalho integral (CEARÁ, 2008)<sup>15</sup>.

As EEEP foram distribuídas, inicialmente, em 20 dos 184 municípios cearenses, sendo cinco escolas situadas na capital, Fortaleza, cada unidade contemplando uma região administrativa de abrangência da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), e as demais 15 escolas distribuídas em cidades do interior do estado<sup>16</sup>, com vistas a contemplar diferentes Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), sendo a SEFOR e as CREDE responsáveis,

<sup>15</sup> Em 2020, passou por atualização, passando a ter o seguinte texto: Art. 2º As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), terão corpo docente especializado e jornada de trabalho integral, sendo sua estrutura organizacional regulamentada através do Decreto que definir a estrutura organizacional da Secretaria da Educação – SEDUC

<sup>16</sup> Pacatuba, Pacajus, Redenção, São Benedito, Quixadá, Senador Pompeu, Jaguaribe, Tabuleiro do Norte, Bela Cruz, Itapipoca, Crateús, Sobral, Santa Quitéria, Tauá, Iguatu, Cedro, Crato, Barbalha e Brejo Santo.

respectivamente, pela execução das políticas educacionais no âmbito das escolas estaduais da capital e interior.

À época, a escolha dos locais beneficiados considerou critérios diversos, entre eles estarem situadas em áreas de vulnerabilidade social, apresentarem indicadores educacionais e quantitativo de matrícula abaixo do esperado e reunirem condições necessárias a implantação. Os quatro primeiros cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados (Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho) estavam inseridos dentro de um contexto econômico de crescimento e da necessidade de formação técnica para uma atuação profissional mais qualificada na área atendida.

A seguir, o Quadro 1, apresenta a evolução do quantitativo de escolas em funcionamento, de 2008 a 2020, bem como, respectivamente, o quantitativo de cursos ofertados, o total de matrículas efetuadas a cada ano e o número de municípios atendidos.

**Quadro 1: Quantitativo da rede de EEEP em funcionamento**

Ano	Nº escolas	Nº cursos	Total de matrículas	Municípios atendidos
2008	25	4	4.181	20
2009	51	13	11.279	39
2010	59	18	17.342	42
2011	77	43	23.753	57
2012	92	51	29.958	71
2013	97	51	35.522	74
2014	104	53	40.663	82
2015	113	52	44.069	88
2016	115	53	48.089	90
2017	116	53	49.997	93
2018	119	52	52.377	95
2019	122	52	54.035	98
2020	122	52	55.263	98

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (2020).

Constata-se, através do quadro anterior, que 66,3% dos 184 municípios cearenses estão sendo atendidos na atualidade com a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, através da EEEP. Conseqüentemente, há uma crescente oferta dos cursos técnicos entre os anos de 2008 a 2020, bem como o considerável aumento no quantitativo de matrícula a cada ano, oportunizando a formação do maior número de estudantes da capital, da região metropolitana, das zonas urbana e rural do interior do Ceará.

Conforme o Quadro 2, a totalidade de EEEP abrange doze eixos tecnológicos dos treze eixos<sup>17</sup> definidos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC).

<sup>17</sup> O único Eixo Tecnológico que as EEEP não ofertam é o Militar. MEC. 2016, 3ª. Edição. Brasília/DF. p. 1-290.

**Quadro 2: Cursos técnicos por eixos tecnológicos implantados nas EEEP**

<b>Eixos Tecnológicos</b>	<b>Cursos Técnicos</b>
<b>Ambiente e Saúde</b>	Enfermagem, Estética, Massoterapia, meio Ambiente, Saúde Bucal, Nutrição e Dietética
<b>Controle e Processos Industriais</b>	Eletromecânica, Eletrotécnica, Manutenção Automotiva, Automação Industrial, Mecânica
<b>Desenvolvimento Educacional e Social</b>	Tradução e Interpretação de Libras, Secretaria Escolar
<b>Gestão e Negócios</b>	Administração, Comércio, Finanças, Logística, Contabilidade, Secretariado, Transações Imobiliárias
<b>Informação e Comunicação</b>	Informática, Redes de Computadores
<b>Infraestrutura</b>	Agrimensura, Desenho de Construção Civil, Edificações, Portos
<b>Produção Alimentícia</b>	Agroindústria
<b>Produção Cultural e Design</b>	Design de Interiores, Modelagem do Vestuário, Regência, Paisagismo, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda, Multimídia
<b>Produção Industrial</b>	Fabricação Mecânica, Têxtil, Petróleo e Gás, Vestuário, Móveis, Química, Biotecnologia
<b>Recursos Naturais</b>	Agricultura, Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Fruticultura, Mineração
<b>Segurança</b>	Segurança do Trabalho
<b>Hospitalidade e Lazer</b>	Guia de Turismo, Hospedagem, Eventos

Fonte: Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos/MEC (2014).

Depreende-se que, de forma concomitante à ampliação do número de escolas, ampliou-se, no Ceará, a oferta de opções de qualificação técnica e de áreas profissionais atendidas, a partir do aumento dos eixos tecnológicos e consequente diversificação dos cursos e elevação do número de estudantes. O Quadro 3, a seguir, apresenta a evolução desse quantitativo de estudantes, agora técnicos, que concluíram o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como os estudantes que foram inseridos no mundo do trabalho e os alunos que foram inseridos no Ensino Superior no período de 2010 a 2019.

**Quadro 3: Evolução do quantitativo de estudantes concludentes, inseridos no mundo do trabalho e inseridos no Ensino Superior**

Ano	Concludentes	Inserção Profissional	Inserção no Ensino Superior
2010	3.233	-	-
2011	6.066	916	-
2012	6.301	1.729	1.655
2013	8.955	2.801	3.973
2014	11.418	3.572	4.866
2015	11.801	2.833	5.089
2016	13.490	550	6.676
2017	15.192	701	6.342
2018	15.430	871	6.764
2019	16.301	746	4.448

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2020).

Analisando o Quadro 3, constata-se que o número de estudantes concludentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no período de 2010 a 2019 aumentou a cada ano. Esse resultado condiz com a oferta crescente no número de escolas inauguradas e em funcionamento no Ceará, apresentados no quadro 1, bem como com as ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem cognitiva, física e socioemocional, que favorecem a permanência dos estudantes.

Contudo, quando comparamos o resultado do quantitativo de alunos concludentes, com o quantitativo de alunos inseridos no mundo do trabalho e inseridos no Ensino Superior, percebemos que há um grande número de estudantes que não entraram em nenhuma estatística de inserção. Assim, também, quando comparamos o quantitativo de estudantes inseridos no mundo do trabalho com os estudantes inseridos no Ensino Superior, percebe-se que, a partir do ano de 2013, os dados começam a se diferenciar apresentando a inserção no Ensino Superior bem acima da inserção profissional.

Esse resultado, embora dependa de contínua alimentação dos dados no Sistema de Gestão da Educação (SIGE) pelas escolas, nos leva a compreender que a política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional requer novos estudos, análises e planejamentos.

De acordo com Machado (2006, p. 55),

Nenhuma proposta pedagógica é estática; sua concretização e avanços dependem dos progressos e dos conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, dos níveis de consciência dos sujeitos que a concebem e implementam que se originam e expressam nos avanços concretos obtidos no plano da prática educativa (*apud* MELO, 2015, p. 37).

Logo, acreditamos que a política de ensino médio integrada à Educação Profissional, aliada a outras políticas públicas e sociais voltadas para a juventude cearense, possa responder de maneira favorável, possibilitando a elevação do índice de inserção no mundo do trabalho quanto no índice de inserção no Ensino Superior.

Os dados apresentados no Quadro 3 neste artigo demonstram, de certa maneira, o resultado da atuação profissional dos professores, dos coordenadores e do gestor escolar. São educadores que lidam diariamente com a ação pedagógica dos estudantes. Possibilita questionamentos quanto às suas

competências e suas habilidades para lidar com essa modalidade de ensino e como tem acontecido suas formações.

Como bem nos coloca Luck (2009, p. 25),

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Vamos iniciar conhecendo melhor a estrutura organizacional pedagógica que embasa a oferta dessa variada rede de cursos.

## **ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A proposta pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) está em consonância com o pensamento do Governo Federal através do Decreto<sup>18</sup> nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, e com a Secretaria da Educação, quando optou pela implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Dessa forma, estaria proporcionando uma formação mais abrangente aos jovens cidadãos. Foi além, com a implantação do tempo integral, com o intuito de ressignificar a escola pública, tornando-a mais geradora de aprendizagens e oportunidades.

Assim, a EEEP foi implementada com nove tempos diários de atividades pedagógicas, com uma carga horária de 5.400 horas destinada a todos os cursos técnicos de nível médio ofertados. Dentro dessa carga horária, está incluída a carga horária dos treze componentes curriculares da Base Nacional Comum<sup>19</sup>, totalizando 2.620 horas distribuídas nos três anos de formação conforme a especificidades de cada curso. As demais horas são destinadas aos componentes curriculares da formação técnica, que atendem a uma carga horária mínima que variam de 800, 1.000 e 1.200 horas, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos/MEC, acrescida da carga horária mínima destinada ao estágio curricular, sendo 50% para os cursos da área da saúde e 25% para os demais cursos, de acordo com a Resolução nº 466/2018. Cap. V. Art. 18, item V, parágrafo único, do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE).

O estágio é um componente curricular obrigatório e supervisionado, faz parte do itinerário formativo do estudante e está amparado pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. O Governo do Estado, com o intuito de estimular a participação do estudante oportunizando melhores condições de formação técnica com a prática das atividades no campo de estágio (concedentes de estágio), destinou a oferta da bolsa estágio para todos os estudantes com valor financeiro agregado em torno de meio salário-mínimo.

Complementando, há também a carga horária destinada aos componentes curriculares da parte diversificada<sup>20</sup> que possui carga horárias variáveis conforme as especificidades de cada curso técnico. Os componentes curriculares dessa parte do currículo oportunizam uma formação reflexiva

<sup>18</sup> Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o Art. 84, inciso IV, da Constituição.

<sup>19</sup> Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química.

<sup>20</sup> Horário de Estudo, Projeto de Vida, Oficina de Redação, Empreendedorismo, Formação para a Cidadania, Projetos Interdisciplinares, Mundo do Trabalho e Preparação e Avaliação da Prática de Estágio.

e com vivências que contribuem com o desenvolvimento ético e cidadão imprescindível para vida pessoal, social e profissional dos estudantes.

Embora o currículo da EEEP já contemplasse uma carga horária vasta para o estudo dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, da base técnica e da parte diversificada, as escolas tinham autonomia para abrirem seus espaços para a inclusão de projetos e programas. Assim, estariam dialogando com os conteúdos já trabalhados nos componentes curriculares da formação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, como agregando novos valores e novos repertórios de conhecimentos, vivências, experiências e práticas cidadãs, culturais e sociais para uma formação integral dos estudantes.

Dentre os projetos acolhidos destacam-se os seguintes.

- **Projeto Círculo de Leitura**, que foi uma proposta opcional para as escolas, contou com o convênio firmado entre a Secretaria da Educação do Ceará e o Instituto Fernand Braudel de Economia em 2012. Tinha, entre outros objetivos, apoiar a formação de leitores reflexivos e ampliar o acesso ao conhecimento por meio da leitura comunitária de obras que valorizassem a formação solidária, responsável e transformadora. Envolvia um professor por escola e grupos de 10 a 15 estudantes acompanhados por dois estudantes formadores e multiplicadores. De 2012 a 2014, beneficiou o quantitativo de 9.356 estudantes.
- **Projeto *Junior Achievement***, também conhecido como *Projeto de Formação de Mini Empresa*, teve início em 2009 através de um Termo de Cooperação Técnica firmado entre a organização e a Secretaria da Educação do Ceará. Atuava com o foco no empreendedorismo, proporcionando aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a experiência prática em economia, mercado, negócios, organização, atividades e operacionalização empresarial. Durante a formação, os estudantes são acompanhados por profissionais das áreas de marketing, finanças, recursos humanos e produção e se transformam em miniempresários. De 2009 a 2014 o projeto atendeu a um quantitativo 40 EEEP e 1.200 estudantes.
- **Projeto Escolas: Uma Parceria para o Futuro**, que foi idealizado pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, apoiado pelo Goethe-Institut, e teve como objetivo fortalecer e ampliar a rede de escolas parceiras da Alemanha no exterior, assim como intensificar a cooperação entre essas escolas para a consolidação do ensino de alemão como língua estrangeira no currículo escolar e estabelecer vínculos entre a comunidade escolar e o governo alemão, para a troca de experiências e intercâmbio de ideias. Desde 2011, vem atendendo aos estudantes de duas EEEP (Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI e Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora), em Fortaleza, e oportunizando intercâmbio cultural com imersão dos estudantes na Alemanha para aprimoramento da língua alemã a cada ano letivo.
- **Programa Trabalho, Justiça e Cidadania**, idealizado pela Associação Nacional de Magistrados Trabalhistas (ANAMATRA) e executado, em cada estado, pela Associação dos Magistrados do Trabalho (AMATRA) de cada região, coordenado por um juiz do trabalho. Com o intuito de aproximar a comunidade escolar da magistratura e vice-versa, trabalhavam com os temas sobre cidadania, ética, direitos humanos e trabalhistas, através de leituras, debates, seminários, visitas guiadas aos órgãos do Poder Judiciário como as Varas do Trabalho e Tribunal Regional do Trabalho, assistindo a audiências e a sessões. De 2011 a 2014, o programa beneficiou 18 EEEP de Fortaleza atendendo um quantitativo de 9.720 estudantes.

Dos projetos e dos programas apresentados, ainda continuam sob o acompanhamento da Coordenadoria de Educação Profissional o projeto Escolas: Uma Parceria para o Futuro em parceria com Goethe-Institut, atendendo estudantes das mesmas escolas (EEEP Paulo VI e EEEP Juarez Távora). Permanece como uma formação específica para os estudantes que optam por aprender uma

terceira língua estrangeira na escola além do inglês e do espanhol, contando com dois professores habilitados na língua alemã.

Os demais projetos foram acompanhados, a partir de 2015, pela Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, que atuava com as ações para a juventude, atendendo aos estudantes de todas as escolas públicas estaduais.

Vejamos, a seguir, outras parcerias realizadas pela SEDUC com fins a contemplar as características socioeconômicas dos municípios, a estrutura sócio-ocupacional do Estado e fomentar novas possibilidades de formação para a implantação e desenvolvimento de arranjos produtivos locais.

## **DIÁLOGOS, ESTUDOS E PARCERIAS REALIZADOS PELA SEDUC DO CEARÁ COM PROFISSIONAIS E COM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E DE PESQUISA**

A partir do ano de 2009, a diversificação e a crescente oferta dos cursos técnicos com fins a contemplar as características socioeconômicas dos municípios, a estrutura sócio-ocupacional do Estado, fomentar também novas possibilidades de formação para desenvolvimento de arranjos produtivos locais foi resultante de diálogos e de estudos realizados pela Secretaria da Educação conjuntamente com profissionais, instituições educacionais e de pesquisa, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC)<sup>21</sup>, a Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará (ETICE), a Escola de Saúde Pública (ESP), o Instituto de Pesquisas Econômicas do Ceará (IPECE), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), entre outras, em consonância com os projetos estratégicos do Governo Estadual no que dizia respeito ao desenvolvimento econômico e produtivo do estado do Ceará.

Percebeu-se logo que, além da oferta de cursos diversificados, os estudantes necessitavam também de uma escola acolhedora, inclusiva, bem estruturada, com recursos pedagógicos, humanos, administrativos e financeiros, e um projeto político-pedagógico condizentes com as necessidades de aprendizagens significativas para os estudantes. Nessa conjuntura, criou-se, em 2010, a já mencionada Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) e passou-se a contar com a experiência e apoio de instituições de pesquisa e formação profissional técnica, públicas, privadas, autarquias, sem fins lucrativos, entre outras, somando-se as já citadas anteriormente. Entre elas estão:

- os Centros de Ensino Experimental, conhecidos como ginásios experimentais que ofertavam o Ensino Médio na modalidade integral desde 2003 em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com quem foi estabelecido um termo de cooperação técnica. Destaco o Ginásio da cidade de Bezerras e o Ginásio Pernambucano, em Recife que contribuíram com suas experiências atuando concretamente em ações da COEDP, através de gestores, professores, técnicos e estudantes;
- o Centro Paula Souza (CPS/SP), com vasta experiência na formação profissional dos estudantes do Ensino Médio Técnico e Superior contribuiu com novas reflexões e possibilidades de oferta de formação também para os gestores e professores;
- a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), vinculada ao Ministério da Saúde, com a experiência na promoção da saúde, desenvolvimento social e difusão do conhecimento científico e tecnológico que contribuiu com novas reflexões e possibilidades quanto a oferta e reestruturação pedagógica dos cursos e laboratórios técnicos;

---

<sup>21</sup> Atual Instituto Centro de Ensino Tecnológico.

- o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) que apoiou com a parceria na elaboração e acompanhamento do componente curricular denominado Empreendedorismo presente na matriz curricular de todos os cursos técnicos ofertados até hoje com uma carga horária de 80 horas durante os três anos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional com o objetivo de desenvolver competências empreendedoras nos estudantes e aproximá-los do mercado. Oportuniza, também, a formação para o professor deste pela plataforma digital e o certifica.

Após um passeio pela proposta de organização pedagógica da EEEP e pelas instituições de natureza diversa que junto à SEDUC-CE e os recursos financeiros do Governo Federal e Tesouro Estadual estruturaram a evolução da rede de Educação Profissional no Ceará, finalmente, consideramos importante mensurar os resultados da aprendizagem e apresentar as devidas análises.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, pela pesquisa que contou com 80 respondentes, constatou-se que, nos anos de 2008 a 2014, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, havia ofertado dez formações aos gestores das EEEP, além de simpósios da Educação Profissional, contando com a parceria das instituições formadoras: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED/UFJF), Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), Instituto Federal do Paraná (IFPR), TEIA Brasil, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC/Virtual).

O Quadro 4, a seguir, apresenta os cursos realizados pelos gestores das EEEP ofertados pela SEDUC e Instituições parceiras no período de 2008 a 2014.

**Quadro 4: Gestores das EEEP atendidos pelos programas de formação da SEDUC e em parceria no período de 2008 a 2014**

Cursos	Vagas	Gestores Atendidos	Gestores Não Atendidos
1. Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública/UFJF/CAEd (para educadores da rede estadual de educação básica do Ceará)	3.194	44	59
2. A Política da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio/SEDUC	85	85	18
3. Especialização de Gestores da Rede Pública Estadual de Educação Profissional/IFPR	28	28	75
4. Formação em Liderança: A Essência da Gestão, Novos Paradigmas para o Exercício do Poder e da Autoridade/TEIA Brasil.	103	103	-
5. MBTI ( <i>Myers Briggs Test Identificacion</i> )/TEIA Brasil	97	97	06
6. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF/CAEd.	44	15	88
7. Especialização para Gestores da Educação Profissional e Tecnológica / CPS/ UFJF/CAEd	07	07	96
8. Mestrado Profissional em Administração (MPA) pela UFBA	05	3	100

9. Especialização em Gestão Escolar/UFC Virtual	300	21	82
10. Formação na Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE)/ICE/SEDUC	144	97	06

Fonte: Relatório de Gestão: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2009 - 2014 (6.1) e elaboração própria com base na pesquisa de campo (2014).

Essas formações contribuíram significativamente para a realização das atividades profissionais dos gestores escolares e de sua formação pessoal. Contudo, pela análise dos resultados da pesquisa observou-se que as formações ofertadas e articuladas pela Seduc ao longo de sete anos (2008 a 2014), foram importantes embora não suficientes pelo número limitado de ofertas em determinadas formações e pelo não atendimento às necessidades básicas e específicas apresentadas pelos gestores da EEEP. Há um grande interesse por formação de mestrado por acreditarem que novos conhecimentos, experiências e prática poderão contribuir satisfatoriamente com o seu desempenho profissional e da comunidade escolar.

Essa pesquisa serviu de base para traçar o perfil do gestor das EEEP, com suas dificuldades e seus desafios no lidar com demandas e aspectos da gestão escolar. Evidenciou, entre outros fatores, ser imprescindível a oferta de formação continuada em gestão escolar para os gestores das escolas estaduais de educação profissional, a fim de promover a qualidade educacional.

A cada dia, as responsabilidades e os papéis a serem desempenhados pelos gestores nas escolas tomam novos rumos, novas dimensões e novos propósitos. São atribuições de conhecimento pedagógico, emocional, social, administrativo, financeiro, tecnológico entre outros. Estar em contínua formação é imprescindível para que o gestor escolar possa exercer sua liderança junto à comunidade escolar respondendo às demandas educacionais com sabedoria, tranquilidade, primando pela equidade, inclusão, valorização dos saberes com respeito às diferenças.

Compreende-se que um dos fatores importantes para que os investimentos em políticas públicas possam gerar resultados satisfatórios passa pelo exercício das competências e habilidades dos seus gestores, o que demanda uma preocupação com a formação dos gestores dessas instituições.

O trabalho em rede juntamente com a parceria de demais instituições públicas e privadas da sociedade seja na área cultural, seja na tecnológica ou na profissional, muito tem a contribuir com o aumento do repertório e capital social e cultural necessário na formação dos gestores escolares para, assim, poderem contribuir com o dinamismo, protagonismo e aprendizado dos estudantes, professores, colaboradores e familiares da comunidade escolar.

Portanto, compreende-se que um dos fatores importantes para que esses investimentos possam gerar resultados é a gestão das escolas, o que demanda uma preocupação com a formação dos gestores dessas instituições. Entende-se que a efetividade da política de oferta da educação profissional técnica de nível médio no Ceará depende da avaliação, de como está ocorrendo o seu desdobramento e sua implementação nas EEEP, o que ainda não acontece de forma efetiva na SEDUC.

De 2015 aos dias atuais, a formação para os gestores de EEEP ganhou novos aliados. Além das formações da própria SEDUC através das suas Coordenadorias, passou a contar também com a parceria de Institutos (Aliança, Natura, Unibanco), que tem apoiado a educação pública no que concerne à gestão orientada para o avanço contínuo na garantia de aprendizagem dos estudantes do ensino médio.

São contribuições importantes. No entanto, permanece a lacuna das formações mais voltadas para as questões e as discussões que envolvem a gestão para a formação dos estudantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A condução de uma escola atenta às necessidades da comunidade escolar e às demandas profissionais da sociedade contemporânea requer novos

conhecimentos, exercício da criatividade, gestão compartilhada com seus pares, organização e apoio contínuo das formações.

Como um educador que é eterno aprendiz, espera-se encontrar caminhos de discussão e de reflexão com fins de fomentar políticas públicas comprometidas com a formação dos gestores escolares das escolas estaduais de educação profissional para a efetivação e sustentabilidade da política de educação profissional para a juventude cearense.

Trabalhar com o Ensino Médio integrado à Educação Profissional pelo período de 2009 aos dias atuais e pelo percurso que essa política pública tem trilhado tem sido gratificante e desafiador. A gratificação vem pela oportunidade da conquista de milhares de jovens que com seus esforços e apoio da comunidade escolar (gestor, coordenadores, professores e familiares), construíram seus projetos de vida e estão seguindo seus itinerários formativos, humanos, sociais, culturais, profissionais e podem contribuir com uma sociedade mais humanizada. Os desafios serão contínuos, pois dizem respeito às situações que envolvem a nova geração de estudantes que estão nas EEEP e os que ainda chegarão, com suas histórias de vida, seus sonhos e suas perspectivas. Que esses estudantes possam continuar conquistando espaços de formação para o pleno exercício da cidadania, conscientes das suas possibilidades de superar obstáculos e serem responsáveis socialmente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 2014. Disponível em: [portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-tecnicos](http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-tecnicos). Acesso em: 16 de outubro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5154/2004**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/) Acesso em: 18 de outubro de 2020.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. **Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”** / Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. – 1. ed. – Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014

CEARÁ. Lei Nº14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p. 1, 23 dezembro de 2008. Disponível em: [bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara](http://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara). Acesso em: 28 de outubro de 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 466/2018**. Disponível em: [www.cee.gov.br](http://www.cee.gov.br) Acesso em: 10 de outubro de 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 8 ed. - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI - Brasília, DF: MEC: Unesco, 2003.

FRIGOTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Disponível em [www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf).

MELO. Maria Alves. **A Proposta Pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará**. 2015. 126p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós

Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2015

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Edital de Seleção Pública nº 002/2008**. Disponível em: [www.seduc.ce.gov.br](http://www.seduc.ce.gov.br). Acesso em: outubro de 2020.

CEARÁ. Governo do Estado. **Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010**. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (SEDUC) e dá outras providências.

LUCK. Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009.

SANTOS. Maria Socorro Farias dos. **Análise das Ações de Formação Continuada para os Gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará**. 2015. 183p. Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2015

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42º. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

RAMOS, Marise. **A educação tecnológica como política de estado**. In: Oliveira. De Ramon. Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas Públicas em debate/Ramon de Oliveira (Org.) – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Papyrus Educação).

## A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ, SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES

Maria Alves de Melo

### INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objeto de estudo a proposta pedagógica implementada na rede cearense de Escolas de Ensino Médio Integrado criada a partir de 2008. Tem-se como objetivo apresentar a opinião dos estudantes da 1ª e 3ª séries de uma das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEEP) que compõe a citada rede. Os resultados foram obtidos em 2014 através da pesquisa de campo com aplicação de questionário realizada em uma EEEP localizada no município de Fortaleza<sup>22</sup>. Para a escolha da escola, foi adotado como critério a instituição mais antiga (a primeira a iniciar os trabalhos como EEEP) desse grupo de escolas da rede.

Uma breve retrospectiva se faz necessário para que se entenda o ponto de partida das EEEP, que, nesse ano de 2020, já somam 122 unidades, atendendo a 98 municípios, ofertando 52 cursos técnicos de nível médio, com 55.705 estudantes matriculados. O contexto de implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará – EEEP é composto por três ações primordiais. A primeira é a atualização da legislação federal; a segunda, o estabelecimento de uma base nacional e oficial de financiamento e, finalmente, a terceira é a disposição dos estados para, após adesão às propostas de Reforma do Ensino Médio pelo Governo Federal, colaborarem com recursos pedagógicos, administrativos e financeiros, para efetivarem a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na forma articulada integrada ao Ensino Médio. Vejamos.

Inicialmente, a implementação dessas escolas só foi possível pela revogação do Decreto Federal nº 2.208/97, que inviabilizava a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, na forma integrada. Foi, então, o Decreto Federal nº 5.154/2004 que, revogando o Decreto supracitado, ampliou as possibilidades de articulação da educação profissional com o Ensino Médio, viabilizando sua oferta nas formas integrada, concomitante e subsequente<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> O texto é parte do estudo apresentado em Dissertação de mestrado em educação, do Programa da Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, em 2015.

<sup>23</sup> Conforme parágrafo 1º do Art. 4º, § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante

Além da revogação do Decreto nº 2.208/97, que inviabilizava essa forma de oferta, era necessário também os meios de financiamento da oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. No ano de 2007, é, então, lançado o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302/2007. O objetivo desse Programa era expandir, ampliar e modernizar as escolas das redes estaduais ofertantes de educação profissional, visando à ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Como se sabe, projetos e programas, embora regulamentados em lei, só se materializam com um financiamento que possibilite montar uma estrutura mínima para tanto, e esse foi o papel principal do Programa Brasil Profissionalizado ao prestar, por meio de celebração de convênio ou execução direta, assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional (BRASIL, 2007).

Foi dessa forma que o estado do Ceará, após a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, como exigência do Programa Brasil Profissionalizado, teve aprovação para implantar em 2008, as primeiras 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional, que tiveram seu marco inicial no Estado do Ceará quando com a Lei Estadual nº 14.273/2008 ficou autorizado a criar, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação (SEDUC), as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP).

As primeiras 25 escolas a ofertar o Ensino Médio Integrado e funcionar em tempo integral foram distribuídas em 20 dos 184 municípios cearenses, com uma matrícula inicial de 4.181 estudantes e oferta de quatro cursos técnicos de nível médio: Enfermagem, Informática, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. É especificamente sobre a proposta pedagógica implementada desde o início de funcionamento dessas escolas iniciais que passaremos a tratar no tópico seguinte e, na sequência, apresentaremos os principais resultados obtidos através de pesquisa de campo com alunos de uma EEEP de Fortaleza, onde foram tratadas, entre outras questões como a motivação dos estudantes para ingressarem na escola profissional, os objetivos após matricularem-se na instituição, percepções quanto ao enfoque dado à proposta pedagógica, sua identificação com o curso técnico escolhido, motivações para possíveis desistências.

## **A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

As Escolas Estaduais de Educação Profissional, quando implantadas no Ceará, tiveram o suporte inicial do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que “foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.” (Livreto ICE, [200-?] p.10).

O modelo de gestão adotado nas EEEP, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), tem por base a Tecnologia Empresarial Odebrecht-TEO, então aplicado nas escolas implantadas pelo ICE, cujo princípio fundamental era “a educação de qualidade deve ser o negócio da escola” (Manual Operacional da Tese, 2004, p. 8). De acordo com o Manual da TESE, alguns conceitos são fundamentais, como descentralização das decisões, delegação planejada, ciclo PDCA<sup>24</sup>, níveis de resultados. Nos anos iniciais de implantação os gestores dessas escolas receberam formação direta do ICE para a implantação desse modelo de gestão.

---

convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

<sup>24</sup> O ciclo PDCA (*Plan/Do/Check/Act*) é um dos métodos de gestão que têm como foco controlar e obter resultados eficazes nas atividades desenvolvidas. As quatro etapas que compõem o ciclo são: *Plan* (Planejar), *Do* (Executar), *Check* (Verificar; Avaliar), *Act* (Agir).

No mesmo escopo, o ICE também foi a referência para o desenho inicial do projeto pedagógico implementado nessas escolas. O foco da proposta pedagógica centra-se no protagonismo juvenil (formação dos jovens por meio de práticas e vivências que conduzam-nos a atuarem como parte da solução dos problemas); práticas e vivências (oportunidades educativas voltadas para o fortalecimento de valores e competências pessoais/sociais); pedagogia da presença (os adultos como fonte de referência para os adolescentes); empreendedorismo juvenil (estímulo à capacidade de autogestão nos jovens), dentre outros aspectos que foram tomados como modelo e adaptados à realidade das EEEP.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará, ao aderir à proposta de oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional foi além, implementando essa oferta em tempo integral. O propósito era, a partir da intencionalidade de oferecer uma formação aos estudantes de forma abrangente, contribuir para o desenvolvimento de sua cidadania e oportunizando uma formação profissional que ampliasse não apenas as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, mas também os deixassem livres para dar prosseguimento aos estudos e ingressarem no ensino superior, caso esse fosse o desejo desses estudantes.

Assim, o desenho do currículo trabalhado nessas escolas, pelas possibilidades que se queriam gerar, pela própria natureza da oferta e pelo fato das escolas serem planejadas para funcionar em tempo integral; precisaria ser abrangente, e isso se constitui um desafio, especialmente quando se está começando um processo de construção desse porte.

Nesse âmbito, a construção de um currículo integrado, demanda para o órgão gestor e instituições executoras, uma ampla compreensão da realidade e clareza quanto ao que se pretende como intencionalidade formativa. Ramos (2005) diz que

é importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3+1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005, p. 122).

Pensando nas situações antes mencionadas e inspirando-se no modelo proposto pelo ICE, o currículo das EEEP abrange uma carga horária total de 5.400 horas, distribuídas ao longo dos três anos de duração do Ensino Médio. Na composição desse total de horas, estão 2.620 horas destinadas à formação geral, que engloba as 13 disciplinas tradicionais da Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química.

Outro quantitativo de horas é destinado à formação profissional que, diferente da formação geral, possui carga horária variável, a depender do curso técnico ofertado. Os cursos técnicos ofertados demandam carga horária de 800, 1.000 e 1.200 horas, conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos publicado pelo MEC, que distribui os cursos em 13 eixos tecnológicos e destina uma carga horária mínima para cada um dos 227 cursos catalogados.

A parte diversificada do currículo possui uma carga horária variável, a depender da carga horária do curso técnico, embora a maioria dos conteúdos que compõem essa parte do currículo apresentem uma carga horária fixa e comum a todos os cursos. O objetivo dessa parte do currículo é enriquecer a formação dos alunos, propondo temas, dentro dos vários componentes que formam a parte diversificada, voltados para formar cidadãos que compreendam a realidade em que vivem e possam intervir sobre ela de forma positiva. O Quadro 01 apresenta alguns dos principais conteúdos fixos e comuns a todos os cursos.

**Quadro 1: Carga horária e objetivo por conteúdo comum nos cursos de Ensino Médio Integrado nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará**

Conteúdo/disciplina (Carga horária)	Objetivo
Projeto de Vida (180h)	Tem como linhas estruturantes a construção da identidade e o conhecimento da realidade. O projeto de vida é trabalhado na perspectiva das saúdes: emocional, intelectual, física, espiritual, familiar e relacional, comunitária, ecológica, profissional. Para cada série, é visto um grupo das “saúdes” elencadas. A proposta metodológica utilizada privilegia o diálogo e a interação entre os estudantes, e entre estes e seus professores. O material didático utilizado foi desenvolvido pelo Instituto Aliança.
Mundo do Trabalho (100h)	A proposta é trabalhar os fundamentos necessários a um bom desempenho no mundo produtivo, de forma a complementar as outras dimensões da vida, que são trabalhadas no projeto de vida.
Formação para a Cidadania (120h)	A proposta da formação para a cidadania está atrelada a um projeto desenvolvido pela SEDUC, presente em quase todas as escolas da rede estadual: Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). A intenção é desenvolver a consciência crítica dos estudantes como suporte para a sua atuação plena como cidadãos. É também uma forma de tentar desmassificar o ensino, aproximando estudantes e professores.
Oficina de Redação (60h)	A proposta é ajudar os estudantes a desenvolverem a habilidade da escrita, mais especificamente a redação, nos moldes exigidos pelo Enem.
Horário de Estudo (variável)	A intenção é desenvolver nos estudantes a autonomia para o ato de estudar. Cada escola organiza os horários de estudo conforme sua realidade e as necessidades apresentadas pelos estudantes.
Projetos Interdisciplinares (variável)	A proposta é que cada escola desenvolva projetos envolvendo as várias disciplinas ministradas
Empreendedorismo (80h)	A proposta é estimular nos estudantes o desenvolvimento de atitudes empreendedoras, na vida pessoal e profissional. O material didático e a metodologia empregada pertencem ao SEBRAE (Curso Despertar) que utiliza instrumentos de planejamento mais adequado à linguagem e amadurecimento dos estudantes.

Fonte: Informações Seduc, 2020.

Fechando a carga horária total do currículo praticado nas EEEP, existe o Estágio Curricular. A carga horária destinada ao estágio está atrelada à natureza do curso (o eixo tecnológico a que pertence) e seu quantitativo de horas teóricas, conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. De acordo com a Resolução nº 466/2018, do Conselho Estadual de Educação (CEE),

Art. 18. O estágio supervisionado, quando previsto no projeto do curso ou exigido por regulamentação específica da habilitação profissional, observada a legislação de estágio, deverá:

I – Constar no plano de curso como carga horária adicional ao mínimo exigido para cada habilitação e modalidade;

II – Contar com um docente responsável pela supervisão e acompanhamento dos alunos, numa relação máxima de 25 (vinte e cinco) alunos por professor;

III – ser ofertado em locais reais de trabalho que possibilitem aprendizagens compatíveis com as habilitações técnicas e deve ser efetivado mediante a celebração de convênio específico entre as escolas e as empresas ou instituições concedentes;

IV – Ser de responsabilidade da instituição de ensino, sem impedimento da iniciativa dos próprios alunos na busca por oportunidades de estágio;

V – Ser realizado, preferencialmente, ao longo do curso, com duração de, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima exigida para a respectiva habilitação profissional indicada pelo CNCT.

Parágrafo único. No caso de cursos na área de saúde, o estágio supervisionado será de, pelo menos, cinquenta por cento da carga horária mínima exigida para a respectiva habilitação profissional indicada pelo CNCT.

O Estágio Curricular é parte integrante do currículo e, por isso mesmo, é obrigatória a sua realização para todos os cursos ofertados. Ele foi concebido na intenção de possibilitar aos estudantes o contato com um ambiente real de aprendizagem prática, como forma de complementar seu aprendizado teórico. A importância do evento do estágio para a SEDUC pode ser percebida, por exemplo, pelo investimento feito na concessão de bolsas aos estudantes no período do estágio, como forma de estimular não só a esses, mas também às empresas concedentes de vagas de estágio a abrirem espaços para receber os estudantes. A depender do curso, são cumpridas 300 ou 600h de estágio.

Todos os componentes do currículo estão postos na intenção de materializar a proposta pedagógica pensada para essas escolas.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA DISCENTE**

O grupo de 179 estudantes que participou da pesquisa, composto, em sua maioria, por estudantes do sexo feminino, estavam na faixa etária entre 14 e 17 anos. A motivação inicial desses ao buscarem aquela escola era a possibilidade de fazer um curso técnico ao mesmo tempo em que cursavam o ensino médio. Dos estudantes da 1ª série pesquisados, 66% assim se colocaram, assim como 69% dos estudantes da 3ª série. Isso talvez se deva ao fato de, possivelmente, representar um “ganho” de tempo para os estudantes. Outros sinalizaram que a motivação para escolha da escola era a possibilidade de ingressarem no mercado de trabalho tão logo terminassem o ensino médio; a propaganda feita pelos ex-estudantes da escola; a iniciativa teria sido dos pais e não deles próprios, entre outros.

Essas foram as motivações iniciais apontadas pelos estudantes para ingressarem na escola, que eles conheciam apenas superficialmente até então. No entanto, e depois de conseguida a vaga, efetivada a matrícula e iniciados os estudos, será que passariam a ter impressões diferentes? O que se percebeu, a partir das respostas dos alunos, é que seus objetivos se ampliaram. Indagados sobre esse aspecto, 40% dos estudantes afirmaram que o desejo que persistia no decorrer do curso era o de ingressar na universidade, enquanto 54% manifestaram, como principal intenção, ingressar no mercado de trabalho. Esses percentuais variaram de acordo com a série dos estudantes que responderam à pesquisa: 52% dos estudantes da 1ª série apontaram como primeiro objetivo ingressar na universidade, e 42% desejavam ingressar no mercado de trabalho. Entre os estudantes da 3ª série, 21% tinham como primeiro objetivo ingressar na universidade, e 71% almejavam entrar no mercado de trabalho.

O que se percebe é que os estudantes, no seu primeiro ano na escola, expressam maior desejo de ingressar na universidade, porém, ao chegar no último ano do curso, conforme expressaram os estudantes da 3ª série, esse desejo se inverteu, passando a sobressair o desejo de ingressar no mercado de trabalho.

Os estudantes também foram indagados sobre a percepção que teriam acerca da vertente do currículo mais estimulada pela escola: a formação geral, a formação profissional, ou se havia um equilíbrio entre ambas, a partir das práticas pedagógicas adotadas pela escola. Nessa questão, 53% do total de estudantes pesquisados indicaram perceber que a escola focava nas duas vertentes, de forma equilibrada. Entretanto, outras percepções também foram citadas: 33% disseram que a escola parecia

dar mais ênfase à formação profissional, enquanto 10% percebiam que o enfoque na formação geral, ou propedêutica, parecia ser mais evidente.

É interessante notar que, embora apenas 10% dos estudantes percebesse que a escola enfatizava mais a formação propedêutica, o desejo de ingressar na universidade fora manifestado por mais da metade dos estudantes matriculados na 1ª série. Se não havia esse enfoque da escola nesse viés, o que estaria alimentando nos estudantes esse desejo?

Retrocedendo um pouco ao ano em que se realizou a pesquisa, 2014, iniciava-se, na Secretaria, um movimento na direção de estimular a inscrição dos alunos no Enem já a partir da 1ª série, como forma de estes treinarem a resolução de provas aplicadas neste exame. As escolas recebiam apoio logístico como material didático, palestras de motivação, visita de técnicos das Coordenadorias Regionais. Talvez essa fosse uma das razões para que os estudantes se mostrassem motivados nesse sentido, já na 1ª série.

Hoje a Secretaria continua a incentivar a inscrição dos alunos no Enem, inclusive segue uma programação com ações próprias para esse fim, em toda a rede estadual, como o *Enem não tira férias*, programação composta por uma série de aulas que acontecem ao longo do mês de julho. Entretanto, esse incentivo foca mais especificamente os alunos da 3ª série, talvez pelas próprias mudanças pelas quais o Enem tem passado, como a isenção da taxa de inscrição só ser aplicável aos estudantes que estejam cursando a 3ª série, por exemplo.

Esse mesmo aspecto quanto ao foco das ações pedagógicas da escola também foi abordado junto à gestora da escola. A compreensão expressa por ela era que o foco da EEEP seria a formação profissional. A gestora entendia ser imprescindível para a formação de um bom técnico, outros saberes como leitura, linguagem matemática e raciocínio lógico, e que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional contribuiria para a elevação do desempenho acadêmico dos estudantes, possibilitando também o ingresso no Ensino Superior. A gestora reconhecia, no entanto, que o foco na profissionalização era mais perceptível nos estudantes, o que está coerente com o posicionamento dos estudantes da 3ª série, de desejarem ingressar no mercado de trabalho, como citado anteriormente.

No documento *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*, publicado em 2008, ressalta-se a autonomia profissional perpassando por uma formação geral mais qualificada, como suporte para o estudante compreender seu futuro campo profissional, por exemplo,

[...] formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioproductivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, 2008).

O pensamento expresso pela gestora de certa forma dialoga com o que está registrado nesse documento. Do mesmo modo, está de acordo com a proposta pedagógica pensada inicialmente para as EEEP – a elevação do desempenho acadêmico dos estudantes, ou, conforme o Eixo Temático V: A relação da EPT com a Educação Básica que compõe o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (PIEPT), publicado em março de 2008, almeja-se “implantar cursos e itinerários pedagógicos que promovam a elevação da escolaridade” (CEARÁ, 2008, p. 26).

Um dado importante nessa pesquisa junto aos estudantes diz respeito à possibilidade de desistência do curso. Quando indagados se, em algum momento, já haviam pensado em desistir do curso, 80% dos estudantes da 3ª série responderam sim, enquanto, entre os estudantes da 1ª série, o percentual que escolheu essa afirmativa foi de 49%.

Tentando compreender o que levaria os estudantes a cogitarem a desistência do curso, fizemos a indagação sobre as possíveis motivações para tanto, tendo sido dadas as seguintes respostas.

**Quadro 2: Motivos que podem levar a desistência do curso**

Motivos	Estudantes da 1ª série	Estudantes da 3ª série
Dificuldade de adaptação ao tempo integral.	27%	21%
Grande quantidade de disciplinas no curso.	13%	29%
A rígida disciplina da escola.	6%	1%

Fonte: Melo, 2015.

Um dos motivos apresentados foi *a grande quantidade de disciplinas nos cursos técnicos*, o que podemos afirmar como diretamente relacionado ao desenho do currículo praticado nas EEEP. Como já foi mencionado anteriormente, o currículo praticado nessas escolas é extenso, compreendendo 5.400 horas no total de três anos. Independente do curso, são vistas 13 disciplinas relacionadas à formação geral na 1ª série e 12 nas demais séries. Na formação profissional, o quantitativo de disciplinas varia conforme o curso, mas, tomando como base o curso técnico em Enfermagem, ofertado na escola em questão, são 23 disciplinas técnicas, distribuídas nas três séries e, ainda, o estágio curricular de 600 horas. Já na parte diversificada, o curso de Enfermagem apresenta uma carga horária de 920 horas, distribuídas em oito componentes curriculares ao longo dos três anos de estudo. Em síntese, pode haver semestre com 25 conteúdos diferentes (envolvendo os horários de estudo e desenvolvimento de projetos interdisciplinares), como é o caso do primeiro semestre da 2ª série, do curso de Enfermagem.

Se formos pensar na condição do estudante, que, em sua maioria, é oriunda de escolas públicas de Ensino Fundamental, que funcionam em tempo parcial e trabalham com um currículo cujo quantitativo de disciplinas se estende a nove componentes, a realidade vivenciada nas EEEP pode representar uma mudança brusca no cotidiano escolar dos estudantes.

Ao mesmo tempo, sinaliza um aspecto importante que talvez não esteja sendo percebido pela SEDUC, que é o formato extenso do currículo trabalhado nas EEEP. É fato que as escolas têm apresentado nos sucessivos anos de sua atuação, índices elevados de desempenho dos estudantes nas avaliações externas, como é o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEC), no qual as EEEP sempre apresentam resultados superiores à média do estado. Não há estudos que comprovem, mas é muito provável que o extenso e diversificado currículo trabalhado favoreça a obtenção desses resultados. Contudo, diante dessa fala dos estudantes, embora seja de apenas uma escola, caiba repensar esse formato de organização, dando oportunidade de mais espaços livres dentro do currículo, para o desenvolvimento de atividades que sejam da escolha e interesse dos estudantes.

Ramos (2014), refletindo sobre a ideia de transformar o projeto de formação integrada em uma experiência democrática participativa, nos diz que

Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (p. 102).

Segundo relatos de estudantes participantes da pesquisa, ao responder a questões fechadas sobre a possibilidade de desistência, é como se o tempo integral na escola limitasse o acesso destes a outras possibilidades.

Os estudantes também foram indagados sobre suas percepções acerca dos principais pontos da proposta pedagógica, como o projeto de vida, o protagonismo juvenil, o Projeto Professor Diretor de Turma, a formação para a cidadania, o currículo integrado e os itinerários formativos.

O projeto de vida é considerado um ponto forte do currículo, do ponto de vista da Secretaria, assim como da direção da escola. Nesse aspecto, os estudantes em sua maioria, 73%, concordam que esse é um ponto importante, embora parte desses não tenham se mostrado convencidos quanto a isso.

A maioria dos estudantes também indicou que percebia que a escola incentivava o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, através de ações e de projetos nessa direção, sendo o Grêmio Estudantil um dos canais.

Relacionado aos dois pontos antes mencionados, está o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Em linhas gerais, trata-se de um projeto que tem como um dos propósitos desmassificar o processo de ensino-aprendizagem, apostando no reforço da qualidade das relações entre professores e alunos e entre os alunos com seus próprios pares. Para cada turma existe um professor diretor de turma (PDT) que a acompanha e tenta ajudar os estudantes na resolução de conflitos e dificuldades no cotidiano da rotina escolar. Sobre esse ponto, 52% dos estudantes pesquisados disseram perceber o PDT como alguém que os ajuda a superar as dificuldades na escola, e outros 36% afirmaram não perceber os efeitos do PPDT em suas vidas. É possível que esse retorno dos estudantes, favorável ou não, tenha relação com a atuação do PDT de sua turma, pois há um professor para cada turma, atuando como PDT. Falando sobre a importância da boa relação entre professores e estudantes, em sintonia com os propósitos da escola, Marchesi (2006, p. 18) assinala que

O propósito de estabelecer intenções compartilhadas supõe buscar um ponto comum de referência entre o professor e o aluno. Nesse processo, o professor deve sair ao encontro dos alunos – de seus conhecimentos prévios, de seus valores, de suas expectativas e de suas fraquezas – e os alunos terão de compreender também quais são os objetivos da escola e de seus professores na relação com o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

A confiança nos professores é ponto de partida para um processo de ensino-aprendizagem tranquilo, capaz de resultar em aprendizagem na construção de um projeto de vida e no desenvolvimento do protagonismo dos estudantes.

Sobre a percepção acerca da prática de um currículo integrado, por parte da escola, 89% dos estudantes disseram perceber os esforços da escola com a formação técnica e acadêmica, assim como a preocupação na formação dos estudantes como cidadãos e destacaram aspectos positivos (o enfoque de formar para a vida, por exemplo) e negativos (como o percurso formativo fechado, impossibilitando a mobilidade entre os cursos ofertados, por exemplo) na proposta trabalhada pela escola. Porém foi possível perceber, nas falas espontâneas dos estudantes, uma separação entre a “parte técnica e as outras matérias”.

A integração curricular, nesse formato de oferta de ensino médio integrado à educação profissional não é algo simples, de modo a se efetivar pelo fato de um desenho curricular agrupar os conteúdos inerentes à formação geral e formação profissional, apenas. É para além disso, como pontua Ciavatta (2005, p. 9-10),

E pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação omnilateral [...] A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno.

A formação para a cidadania, materializada no currículo das EEEP como uma disciplina, integrante da parte diversificada do currículo e vinculada ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), é considerado um aspecto muito significativo do currículo. Na pesquisa que realizamos junto à EEEP, a questão da formação cidadã, vinda da fala da direção da escola, a realidade posta naquele momento era a de que os estudantes não valorizavam os momentos dedicados ao conteúdo da formação para a cidadania. Segundo ela, alguns estudantes solicitavam a substituição do horário das aulas de formação para a cidadania por aulas com outros conteúdos.

É importante salientar que essa percepção aqui exposta retrata o recorte de uma realidade vivenciada pelos estudantes da escola em questão, no ano de 2014. Portanto, a intenção não é a de generalizar essa visão para o projeto em si, que é trabalhado não somente nas EEEP, mas na grande maioria das escolas da rede estadual. Muitas atualizações foram feitas na dinâmica das aulas de formação para a cidadania e do PPDT, que, nesse ano, completou 12 anos de existência e foi comemorado pela Secretaria em evento realizado de forma *on-line*, onde fora ressaltado o projeto como a iniciativa pedagógica de maior capilaridade na rede estadual de ensino do Ceará, presente não apenas nas EEEP, mas em 643 escolas estaduais de ensino médio, onde 5.769 professores atuam como diretores de turma e abrangem mais de 643 mil alunos (SEDUC, 2020).

Como o foco desse artigo não é o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), visto ser este apenas uma parte integrante da proposta pedagógica das EEEP, não nos deteremos na análise desse projeto.

Um último ponto abordado na pesquisa com os estudantes foi em relação à sua percepção quanto aos itinerários formativos ofertados nas EEEP, em particular na escola em que estes estudavam. Na intenção de tornar mais claro como se constituem os itinerários formativos nas EEEP, importa dizer que, na rede como um todo, são ofertados 52 cursos distintos, pertencentes a 12 dos 13 eixos tecnológicos elencados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Cada escola, a depender de sua estrutura física, oferta anualmente três ou quatro turmas novas de 1ª série, cada uma de um curso diferente. Desse modo, quando a escola repete a mesma oferta do ano anterior, o que normalmente acontece, seu leque de cursos técnicos se restringe, em média, a quatro cursos diferentes.

É importante também dizer que os itinerários são fechados, ou seja, os estudantes, ao se matricularem em um dos cursos, não podem migrar para outro no decorrer de sua trajetória na escola. Isso acontece porque cada curso tem um desenho próprio no que diz respeito à formação profissional. Quando indagados sobre sua percepção quanto a esse aspecto, 63% dos estudantes disseram estar no curso em que gostariam de estar, sendo irrelevante o fato de o itinerário ser fechado. Outros 15% disseram que, ao longo do desenvolvimento do curso em que estavam matriculados, sentiram vontade de mudar para outro curso, considerando ruim essa condição do itinerário fechado. Concordando com esse pensamento, 18% dos demais estudantes assim se posicionaram, embora ressaltassem estar satisfeitos com seu curso.

A oferta de itinerários formativos fechados, sem possibilidades de alterações ao longo do percurso, pode ser positiva para as instituições ofertantes na medida em que pode ser mais viável o controle do processo, mas, olhando do ponto de vista dos estudantes, que talvez não tenham a clareza ou a segurança na escolha do que poderá vir a ser sua profissão, essa decisão pode ser realmente algo difícil. Não somente pela questão da imaturidade própria da idade, mas também pelas escassas possibilidades de inserção no mundo do trabalho formal, marcado por relações tão flexibilizadas e de uma dependência cada vez maior do incerto cenário econômico mundial.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o que deve estar em pauta, como bem destaca Ramos (2004), “não é a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais”. Ou seja, a preocupação deve estar

centrada na formação dos sujeitos e não nas competências específicas desenvolvidas em cada curso técnico, se pensarmos numa perspectiva mais ampla da formação dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escutar as vozes dos sujeitos para os quais as políticas públicas se destinam, embora não garantam necessariamente que estas se adequarão às suas necessidades e seus pontos de vista, lança luz sobre os aspectos positivos e negativos das políticas que talvez não fossem percebidos por seus elaboradores. Foi com esse o propósito que decidimos realizar nossa pesquisa para a dissertação de mestrado focando nos sujeitos que diretamente se beneficiam, ou não, da proposta pedagógica implementada nas Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Entendemos que, embora os estudantes possam, muitas vezes, ser vistos como pouco experientes para opinar sobre questões tão tradicionais como currículo, proposta pedagógica e educação, eles têm muito a nos dizer sobre suas vivências no espaço escolar e por consequência, sobre a implementação de uma política de educação que se materializa na proposta pedagógica praticada.

Essa escuta nos levou a alguns pontos que merecem atenção e reflexão quando falamos das práticas escolares na implementação do currículo proposto. Será que a escola e a proposta pedagógica que desenhamos para os estudantes é o que de fato eles desejam? É desse formato que eles realmente necessitam? Afinal, para quem é essa escola, com essa proposta pedagógica?

A implantação das EEEP aconteceu num contexto político e econômico favoráveis. A possibilidade de ofertar o ensino médio integrado à Educação Profissional era algo muito desejado, visto tanto tempo de cerceamento dessa forma de oferta da educação profissional pelo Decreto nº 2.208/97. O financiamento com recursos federais, por meio do Programa Brasil Profissionalizado, foi o sinal verde para que se materializasse o que diz o Decreto nº 5.154/2004. Estava tudo pronto para, como se diz no Ceará, “arregaçar as mangas” e começar, mas quem foi ouvido para pensar a proposta pedagógica?

Sem dúvida o esforço foi, e ainda é, muito grande nessa empreitada de ofertar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, em tempo integral. Muitos desafios continuam atuais e urgentes. A integração do currículo, de fato, como forma de promover uma formação que transcenda a mera aquisição de técnicas relacionadas a determinados campos profissionais, mas que permita uma formação que instrumentalize os sujeitos para uma atuação crítica e emancipatória, capazes de intervir sobre sua realidade, é um desses.

Abordando formação humana integral, Ciavatta (2015) no documento organizado em 2007 pelo MEC, intitulado *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao ensino Médio – Documento Base*, diz que,

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (BRASÍLIA, 2007, p. 41)

Nesse mesmo viés, é necessário refletir sobre os desejos e as potencialidades dos jovens que habitam nossas escolas, cujos determinantes econômicos e sociais limitam ou subtraem de alguns destes a possibilidade de concretização. Desse modo, a escola, por meio da implementação da sua proposta pedagógica, embora não possua a potência para interferir diretamente sobre essa realidade posta, pode ajudar os estudantes a descortiná-la e fazer frente a ela. Cabe à escola desmistificar o

senso comum de que a simples conclusão de um curso técnico de nível médio será a chave para o ingresso dos estudantes no competitivo mercado de trabalho.

Isso nos faz pensar um pouco também sobre o conceito de “moratória social” utilizado por Margulis e Urresti, que seria

[...] esse crédito social, de caráter formativo, que garante, por hipótese, o acesso às condições de uso pleno da juventude, e que garante também condições para a construção de um futuro mais digno e mais autônomo para o jovem (BRASIL, 2014, p. 28).

Estamos longe de proporcionar esse crédito de tempo para que nossos jovens estudantes tenham a oportunidade de vivenciar experiências mais amplas de aprendizado, de contatos com o mundo do trabalho e outros aspectos igualmente importantes, sem ter que assumir as responsabilidades de adulto. A oportunidade de vivenciar sua juventude, e todas as experiências que lhes são próprias, sem a pressa de concluir os estudos para ingressar no mercado formal de trabalho para garantir sua sobrevivência e de sua família, muitas vezes.

A proposta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional implementada nas EEEP contribui, de certa forma, para resguardar os estudantes pelo menos pelo período da trajetória do ensino médio. A escola pode ser um ponto de partida, pois

É o ingresso e a estadia na escola, o “passe” que abre a possibilidade de acesso às demais instituições que garantem a experimentação e o uso da condição juvenil. Neste sentido, a escola é, para o exercício da moratória social, a instituição de referência, não só porque a partir dela estabelecem-se as redes, mais ou menos formais a partir das quais as demais instituições são acessadas, mas também porque a escola acaba fornecendo o modelo a partir do qual o tratamento dos jovens se desenha (BRASIL, 2014, p. 29).

Mesmo com as limitações, a escola tem tentado proporcionar aos estudantes uma experiência diferente ao cursar o Ensino Médio, agregando uma formação técnica, que não lhes dá a segurança de ingresso no mercado de trabalho ou, mesmo, na universidade, mas, com certeza, incentiva e procura dar suporte para que possam buscar isso.

Com o estágio, que é acompanhado pela concessão de uma bolsa, procura-se possibilitar a experiência da vivência em um ambiente real de trabalho e dar o suporte com uma ajuda financeira durante o período de estágio. Sabemos que isso é pouco e que é necessário fazer muito mais, implementar políticas que impliquem a mobilização das várias instituições, para que se possa dar um suporte mais amplo aos jovens estudantes, doando-lhes um certo tempo para que estes se preparem melhor para o que terão que enfrentar. No entanto, já é um começo nesse longo percurso pela frente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://normativos.confex.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 25 de abril de 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 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: [BRASIL. \*\*Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio\*\*: documento base. Brasília: 2007. Disponível em: \[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\\_base.pdf\]\(http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\_base.pdf\). Acesso em: 13 nov. 2020](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.302%2C%20DE%2012,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 13 nov. 2020.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília: 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt\\_interministerialresumo2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude**: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/politicas%20de%20juventude1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª. edição, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CEARÁ. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. 2008. Disponível em: [https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2010/09/pi\\_educacao\\_profissional.pdf](https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2010/09/pi_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

CEARÁ. **Resultados SPAECE**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CEARÁ. **Resolução CEE nº 466**, de 07 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-466.2018.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho Necessário (Online), v. 1, p. 1-28, 2005. Disponível em: [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario). Acesso em: 13 nov. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

ICE. **Livreto digital**. Instituto de Corresponsabilidade pela educação. Disponível em: [http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto\\_Digital\\_Institucional.pdf](http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

ICE. **Modelo de Gestão** – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual\\_modelo\\_gestao.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELO, Maria Alves de. **A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará**. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 126 p. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-proposta-pedagogica-das-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-do-estado-do-ceara/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção formação pedagógica, v. 5.

CEARÁ. 2020. **Humanização do ensino é grande marca do Projeto Diretor de Turma em 12 anos de existência**. Webinar realizado em 6/10/2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/10/06/humanizacao-do-ensino-e-grande-marca-do-projeto-diretor-de-turma-em-12-anos-de-existencia/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

**CAPÍTULO V****ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL NO CEARÁ:  
OPORTUNIDADE E FINANCIAMENTO**

---

Antônia Dalila Saldanha de Freitas  
Marcus Vinicius David

**INTRODUÇÃO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) assegura que tanto a União quanto os estados são responsáveis pela “elaboração e execução políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação” (Art. 10, III). Assim, os governos estaduais possuem políticas próprias e autônomas em relação ao Governo Federal. No entanto, essa autonomia articula-se fortemente à capacidade de investimento e custeio das unidades federadas. Desta forma, quanto maior a autonomia financeira, menor a subordinação às políticas federais e vice-versa.

Como um estado que ocupa a 23ª posição do PIB *per capita* entre as 27 unidades subnacionais<sup>25</sup>, a arrecadação de impostos não é suficiente para dar suporte financeiro à totalidade das políticas sociais, e uma das estratégias do Governo do Ceará tem sido adotar planos e aderir aos programas federais. É o caso do empenho no atendimento as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a adesão ao Programa Brasil Profissionalizado (PBP), iniciativa do governo federal, instituída pelo Decreto nº 6.302/2007, com o objetivo de fortalecer, modernizar e expandir as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. O programa permitiu o repasse de recursos da União, para obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores, permitindo que o estado pudesse conceber, estruturar e implementar, a partir de 2008, uma ambiciosa política local para integração do Ensino Médio à Educação Profissional, constituindo a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEEP) para oferta do Ensino Médio Integrado (EMI).

Este artigo tem por objetivo analisar o investimento de custeio anual da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) e as estratégias adotadas pela Secretaria de Educação do estado (SEDUC) para assegurar a sua viabilidade. Para tanto, considerou-se informações do biênio 2011 – 2013 que permitiram calcular o custo-aluno e compará-lo com o valor aluno repassado ao estado do Ceará para a manutenção e desenvolvimento do Ensino Médio Integrado (EMI) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e, também, com o custo-aluno das escolas federais que ofertam Educação Profissional.

---

<sup>25</sup> Evolução do PIB dos Estados e Regiões Brasileiras no Período 2002 - 2010. Valores definitivos. IPECE Informe - nº 46 – Novembro de 2012.

Para fins deste estudo, optou-se por uma abordagem analítica e exploratória, efetivada a partir de uma investigação de caráter documental, em que foram analisados os grupos de gastos e seus respectivos itens de despesa, tendo como referência o MAPP<sup>26</sup> Gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional (SEDUC, 2011), o Manual de Terceirização (SEDUC, 2013), os Boletins de Custeio (SEDUC, 2013), e os relatórios gerenciais do Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE, 2013).

Este artigo está dividido em cinco seções além desta introdução. Na primeira, apresenta-se uma breve descrição de como se articula a oferta de ensino médio com educação profissional no período posterior à publicação da LDB nº 9394/96; a segunda seção trata do financiamento do Ensino Médio integrado; na terceira, é descrita como se implementa a oferta de Educação Profissional na rede estadual do Ceará; na quarta, se descreve o custeio da rede de escolas de educação profissional e, finalmente, na quinta seção, são apresentados os achados da pesquisa realizada.

### **ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL PÓS-LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB nº 9.394/1996)**

As décadas de 1980 e 1990, no contexto brasileiro, foram marcadas por lutas a favor da democratização do país e da educação, passando por conquistas nos processos de descentralização e de autonomia escolar. A promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, constituíram o pano de fundo das reformas educacionais brasileiras com vistas à construção de uma escola pública democrática, laica e universal. Já em 1996, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), inicia-se o processo de universalização do ensino fundamental e na sequência, a progressiva expansão do ensino médio.

As mudanças ocorridas no campo da ciência, economia e na sociedade, em um cenário de globalização crescente, provocaram alterações nas relações de trabalho e na demanda por conhecimentos para além da competência técnica, exigindo, também, o domínio de habilidades cognitivas e comportamentais (NEUBAUER et al., 2011). Nesse contexto, direcionou-se o debate em torno do ensino médio, especificamente acerca da finalidade e da relação com o mundo do trabalho que deveria ter essa que foi consagrada pela LDB nº 9394/96 como a última etapa da educação básica. Mesmo reafirmada sua função de preparar jovens para a continuidade de estudos, para o mundo do trabalho e para a vida, a arena de discussões de uma proposta de Ensino Médio que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura mantém-se um campo de disputa entre governo, sociedade civil organizada e grupos que representam os interesses do capital.

Na visão de pesquisadores como Frigotto (2005), Oliveira e Gomes (2011) e Ciavatta e Ramos (2011), a organização e o currículo do ensino médio não devem estar vinculados às demandas do mundo do trabalho, mas, sim, voltados para a universalização do acesso como direito de todos os jovens e para a formação politécnica, compreendida como “formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo” (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 30). Esses autores convergem em torno da ideia de que a garantia

---

<sup>26</sup> De acordo com o *Guia para elaboração de propostas no MAPP Gestão*, publicado em 2012, o Monitoramento de Ações e Projetos Prioritários (MAPP) constitui uma das exigências normativas impostas pela Lei Complementar nº 101/2000, Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Em cumprimento à Lei a Secretaria do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará desenvolveu a sistemática do MAPP Gestão, “sistema de informação e gestão de custos capaz de contribuir para a tomada de decisões pelos gestores públicos e permitir a comparação entre custos de atividades ou de serviços similares, desenvolvidas por unidades organizacionais diferentes e que, em seu escopo, são contemplados os custos operativos de um novo equipamento finalístico, ou seja, aquele cuja prestação de serviços é direcionada à sociedade, como escolas, hospitais, delegacias, dentre outros” (CEARÁ, 2012, p. 5).

da oferta de ensino médio deve se dar na perspectiva da universalização e da democratização, e não necessariamente para atender demandas do mercado.

Além da dicotomia entre formação profissional e ensino propedêutico, outra temática vigente nas discussões político-educacionais é a qualidade da oferta de ensino médio nas instituições públicas de educação. Ademais, qualidade educacional ainda hoje representa um grande desafio nacional, especialmente para as redes estaduais públicas que são as maiores ofertantes de ensino médio, em decorrência da legislação e condições de financiamento no Brasil.

Nas três últimas décadas, a oferta de ensino médio obteve avanços significativos nesse sentido, tendo mobilizado, por exemplo, ações concretas que contemplaram os conteúdos educacionais básicos, as condições de trabalho dos professores (remuneração e formação inicial e continuada), a implantação de uma infraestrutura escolar adequada a população e os chamados programas suplementares<sup>27</sup>, tudo isso atrelado a políticas consistentes de financiamento público que, em algumas situações, chegam a ultrapassar os percentuais de investimento previstos na legislação sobre o assunto, envolvendo prioritariamente os governos federal e estadual. Neubauer et al. (2011, p. 13 - 14) ressaltam que essa ação proativa do Governo Federal em relação à educação básica, ocorreu em um movimento paralelo à promulgação da LDB nº 9394/96, destacando as iniciativas implementadas nos últimos anos em três grandes áreas:

novos perfis de financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); estabelecimento de sistemas nacionais de avaliação, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como da avaliação do ensino superior; e reforma do ensino médio, caracterizada, num primeiro momento, pela separação, nesse nível de ensino, da Educação Profissional.

De acordo com a autora, essas ações se mantiveram e se aprimoraram, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundef; a ampliação do Saeb, com a aplicação da Prova Brasil de forma censitária para o 5º e 9º anos do ensino fundamental público; a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na sua visão, esse conjunto de políticas foi acompanhado de outras iniciativas, tais como: a descentralização da oferta e da gestão educacional e escolar; a modernização dos sistemas de ensino; o acesso às tecnologias de informação, a criação de planos de cargos e carreiras para os profissionais da educação e adoção de mecanismos de incentivos financeiros para estimular a melhoria dos indicadores de desempenho escolar.

Os desafios para se promover uma reforma no Ensino Médio envolve diversos aspectos, que vão desde a necessidade de ampliação e diversificação da oferta até a melhoria dos indicadores de desempenho escolar dos alunos, a implementação de um currículo com metodologias ativas e atrativas para os jovens, e a construção de

um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 31).

Uma proposta dessa natureza necessita de um alinhamento com a oferta de educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, conforme prescreve a LDB nº 9394/96 (Art.

<sup>27</sup> O parágrafo VII do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 estabelece como alguns dos programas suplementares os de material didático escolar, transporte, alimentar e assistência à saúde.

36-C, I), como mais uma opção de oferta de ensino profissional concomitante ao ensino médio. Segundo Krawczyk (2011, p. 760), as propostas de oferta ensino médio integrado em andamento pelo país tem buscado

[...] a institucionalização de uma modalidade de ensino que rompa com a dualidade estrutural que separou historicamente o ensino propedêutico da formação profissional. Elas almejam uma profunda revisão de paradigmas e conceitos e a eliminação da indesejável oposição entre conhecimento geral e específico. Entretanto, esse não é um desafio fácil de responder nas condições do sistema de ensino brasileiro.

Essa constatação é coerente com os desafios enfrentados pela SEDUC no Ceará ao se propor a construir e implementar uma política de ensino médio integrado que teve início em 2008, no escopo do Programa Brasil Profissionalizado, lançado pelo Ministério da Educação. Até então, a política de Educação Profissional encontrava-se sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado. Com a criação, no âmbito do Ministério da Educação, do Programa Brasil Profissionalizado, a Secretaria de Educação assume a política de educação profissional e dá vazão a demandas locais ajustadas aos objetivos do programa nacional.

No caso do Ceará, a opção por essa forma de organização do Ensino Médio foi embasada na constatação histórica dos baixos indicadores de rendimento e de desempenho apresentados pelos alunos da rede regular de Ensino Médio do estado, a partir dos resultados das avaliações de larga escala como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEB) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Apesar dos avanços, a diversificação da oferta de ensino médio, com a criação de um modelo integrado com a educação profissional de nível técnico enfrenta situação de grandes dificuldades que vão desde as condições estruturais das escolas à formação de quadros de profissionais com perfis adequados para construção de uma proposta de organização de ensino médio capaz de romper com a divisão entre formação geral e preparação para o trabalho, que, historicamente, permeia essa etapa de ensino, perpassando pela temática do financiamento, objeto de estudo deste artigo.

A proposta do MEC (2012) expressa a intenção de ser uma “uma solução transitória” na busca de alternativas para que os filhos das classes trabalhadoras não precisem escolher uma profissão somente após os 18 anos de idade. Tal concepção se articula com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, *apud* MEC, 2012, p. 43) que entendem que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”. Em relação à organização e à implementação dessa forma de Ensino Médio pelos estados da federação e pelas escolas federais, observa-se a intenção do MEC em promover as articulações e as orientações necessárias para que essa integração venha a se concretizar como política pública educacional, de amplitude nacional.

A colaboração mútua entre os entes federados e suas respectivas instituições tem por objetivo buscar soluções conjuntas e coerentes para ações relativas a financiamento, a formação de quadro efetivo de professores de acordo com os cursos, a formação inicial e continuada para os profissionais envolvidos (professores, corpo técnico administrativo e gestores), a infraestrutura física, considerando a necessidade de cada instituição, dentre outras (MEC, 2007).

Sobre a oferta do ensino médio integrado pelos estados e pela rede federal, Krawczyk (2009, p. 17) considera que

a realização da modalidade de ensino médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio está em curso em vários Estados e Cefets, ainda que de maneira bastante incipiente e diferenciada, devido à abrangência das instituições, à organização curricular, às áreas de formação profissional contempladas, e às competências e responsabilidades que cabem ao governo estadual e às instituições

escolares no processo de definição curricular. [...].

Ao mesmo tempo em que reconhece que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional ocupa um espaço relevante na agenda educacional, destaca a necessidade de valorização de ações estratégicas por parte das instituições às quais as escolas de Ensino Médio Integrado estão vinculadas, no caso, MEC e Secretarias Estaduais, que devem estar atentas “às mudanças curriculares, de recursos humanos e físicos, orçamentários, e a organização escolar que uma proposta desse tipo exige para ser realizada” (KRAWCZYK, 2009, p. 17).

É nesse contexto de discussão teórica sobre a reforma do sistema educacional brasileiro, de concepção do Programa Brasil Profissionalizado e das condições objetivas de materialização do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio (EPTMN), que é concebida e implementada a Educação Profissional em tempo integral no Ceará, viabilizado nas Escolas Estaduais de Ensino Médio integrado à Educação Profissional (EEEP).

## **FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88), a educação é concebida como um direito fundamental, prevista no Capítulo II, dedicada aos Direitos Sociais (Art. 5º), além de uma Seção (Capítulo III, Seção I) regulando a forma como a educação deverá ser promovida e efetivada, configurando-se como uma garantia constitucional e reafirmando a obrigação do Estado brasileiro com a sua oferta.

A partir dessa relevância no texto constitucional, a educação passou a fazer parte da agenda de debates em todas as instâncias sociais, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e a criação de fundos específicos para seu financiamento. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef), criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, foi o primeiro fundo contábil que assegurou recursos para oferta do Ensino Fundamental e num curto espaço de tempo, possibilitou sua universalização e a reconfiguração das redes públicas, com forte protagonismo dos municípios nessa etapa. Uma década depois, a Emenda Constitucional nº 53/2006 criou Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) incluindo no financiamento, além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, o Ensino Médio a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outras modalidades de ensino.

É necessário destacar que o direito à educação não se constitui em uma norma autoaplicável em sua totalidade, ou seja, depende da intervenção estatal para a adoção de políticas com vistas a assegurar que a educação se efetive como um direito de todos. Na Constituição Federal, em seu Art. 205, a educação mantém-se como um direito de todos e dever do Estado, sendo obrigatória e gratuita a oferta do ensino fundamental, inclusive para os indivíduos que não tiveram acesso a esse nível de ensino na idade adequada (Art. 208, I), configurando-se como um direito público subjetivo. A oferta do Ensino Médio (Art. 208, II), da Educação Infantil (Art. 208, IV) e do Ensino Superior (Art. 208, V) ficam sujeitos à intervenção do Estado para garantir o acesso, considerando os limites orçamentários e os níveis de competência dos seus entes federados.

A LDB de 1996 definiu a educação básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo este último considerado a etapa final da formação básica para todos (KRAWCZYK, 2009). Segundo a autora, essa referência da Lei, considerando o Ensino Médio como a conclusão do ciclo de formação básica dos indivíduos, provocou mudanças nos rumos da educação brasileira e nas expectativas da população por mais escolarização. Nesse contexto, o Ensino Médio assume um lugar de destaque no cenário socioeconômico do país, implicando a adoção de políticas educacionais em busca da sua democratização e universalização, bem como uma política de

financiamento público consistente para alcançar a melhoria da qualidade da oferta. O cenário de expansão do Ensino Médio, conforme destaca Krawczyk (2009), provocou impactos nos custos com a manutenção das unidades de ensino, além dos desafios relacionados ao acesso, à permanência e ao sucesso do aluno na escola.

Apesar de o Fundeb contemplar o atendimento do Ensino Médio, incluindo na forma integrada a Educação Profissional, o crescimento das matrículas, especialmente nas redes estaduais, e as exigências por melhores condições de trabalho para o professor, inclusive melhoria salarial, seus recursos não têm sido suficientes para o atendimento de todas as demandas. Isso porque o EMI exige um maior aporte financeiro para sua estruturação e sua manutenção. Oliveira (2009, p. 63) considera que,

mesmo com a criação do Fundeb, não deixará de existir por parte dos estados um limite na sua capacidade de financiamento do Ensino Médio. Não só pelo compromisso que eles têm com toda a Educação Básica, mas também com a manutenção da oferta de Ensino Superior.

E, para Grabowsky (2006, p. 14),

[...] o financiamento público é uma necessidade que precisa ser enfrentada com uma política permanente e sustentável para a garantia de sua continuidade. O Fundeb e recursos sistemáticos para a Educação Profissional são garantias mínimas que as escolas precisam e deverão receber para consolidar tal iniciativa, que não pode ficar dependente da compreensão e vontade política dos gestores.

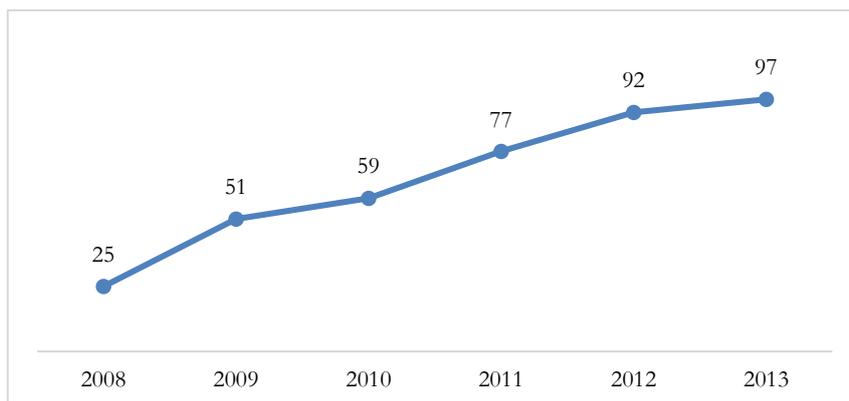
A partir dos documentos oficiais emanados do Ministério da Educação, que orientam a concepção e a organização do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, constata-se a ausência de uma política de financiamento por parte do governo federal para a educação profissional. Observa-se que o Fundeb, a despeito do reconhecimento da sua relevância para a educação básica, não vem sendo suficiente para garantir as exigências da sociedade por uma educação de qualidade para todos, especialmente para os jovens que ingressam no Ensino Médio.

Assim, o financiamento do Ensino Médio continua como uma questão a ser problematizada no sentido da busca pela promoção de uma política comprometida com a formação integral dos indivíduos, na perspectiva de romper com a dualidade histórica entre a formação geral e a preparação para o trabalho (FREITAS, 2014).

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: ALGUNS INDICADORES**

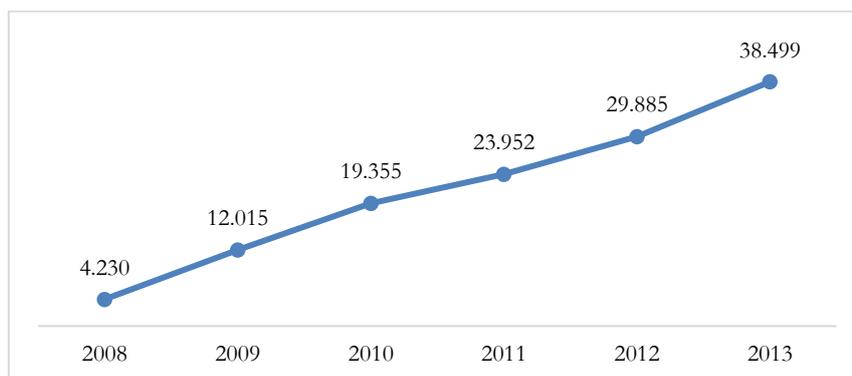
A oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, no Ceará, em tempo integral vem sendo implementada desde 2008, com 97 unidades escolares funcionando em 2013, atendendo a uma matrícula de 38.499 jovens (SEDUC, 2012), em 51 cursos técnicos.

O Gráfico 1 apresenta dados da evolução do número de EEEP criadas no Ceará no período 2008 – 2013. Importante destacar que parte expressivas das EEEP, especialmente as dos primeiros anos, foram criadas a partir de prédios já existentes, adaptados, portanto, para oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Entre 2008 e 2009, o número de escolas cresceu 104% e, no período considerado, aumentou 288%, chegando a 97 escolas (FREITAS, 2014).

**Gráfico 1: Evolução do número de EEEP no Ceará (2008 – 2013)**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da SEDUC, 2013.

O Gráfico 2 apresenta o crescimento de matrículas no Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Ceará no período 2008 – 2013.

**Gráfico 2: Evolução do número de Matrículas nas EEEP do Ceará (2008 – 2013)**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da SEDUC, 2013.

Os dados mostram que nas primeiras 25 escolas em 2008 são matriculados 4.230 alunos no primeiro ano do Ensino Médio, e em 2009, essas matrículas aumentam em 184% em relação a 2008, não só devido à inserção de mais 26 escolas, mas também pela ampliação das matrículas nas primeiras escolas, com a adição do 2º ano do Ensino Médio. Considerando o ano de 2013, constata-se que as matrículas nessa modalidade de oferta crescem 8 vezes em relação a 2008, chegando a 38.499 jovens.

O acelerado crescimento de uma oferta que envolve não só Educação Profissional, mas o tempo integral, com os alunos permanecendo no ambiente escolar durante cerca de 11 horas por dia, com 9 horas de aula, três refeições, laboratórios profissionais e suporte pedagógico adequado, revela a necessidade de aumento nos recursos para a manutenção das escolas. Esses recursos representam investimentos em alimentação, material didático, pagamento de professores, despesas com água, luz, telefone, mão de obra terceirizada, bolsa-estágio, material de consumo para laboratórios, dentre outros. A alimentação se constitui como um dos itens com maior representatividade na manutenção das escolas, conforme será demonstrado na seção a seguir, tendo em vista o fato de a oferta ocorrer em tempo integral.

## O CUSTEIO DA REDE DE ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Nesta seção, será feita a análise dos gastos com o custeio, por grupo/item de despesa, de uma escola estadual que oferta Ensino Médio integrado à Educação Profissional, em tempo integral, no Ceará. O documento que será utilizado como base para esta análise foi elaborado, em 2011, pela SEDUC para atender às diretrizes orçamentárias (SEPLAG, 2011) referentes à manutenção de novos equipamentos públicos, denominado MAPP Gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional (SEDUC, 2011). Segundo essas diretrizes, para cada equipamento construído, deve existir uma previsão de gastos para o seu custeio, aprovada juntamente com os recursos financeiros destinados à sua construção e liberada no orçamento do órgão responsável pelo seu funcionamento no momento de sua inauguração (FREITAS, 2014).

Tomou-se por referência o custeio de uma EEEP no seu terceiro ano de funcionamento (fase III), ou seja, momento em que a escola passa a funcionar com sua capacidade máxima de matrículas, 540 alunos. O referido documento, apresentado no Quadro 1, indica o grupo de gastos e os respectivos itens de despesas que compõem cada grupo, a quantidade mensal necessária para cada unidade escolar, seu custo unitário, mensal e anual.

**Quadro 1: MAPP Gestão, Escola Estadual de Educação Profissional, Fase III, 2011, Ceará**

GRUPOS DE GASTOS	ITENS DE DESPESA	QTD MENSAL	CUSTO UNITÁRIO	CUSTO MENSAL	CUSTO ANUAL
<b>Despesa de pessoal (folha de pagamento do estado)</b>	<b>Cargo/Função I</b>			-	-
Gestor	Professor/gestor	1	4.137,06	4.137,06	49.644,72
Coordenador	Professor/coordenador	3	3.782,66	11.347,98	136.175,76
Professor	Professor/professor	19	2.593,29	49.272,51	591.270,12
Secretário	Auxiliar administrativo/secretário	1	1.524,21	1.524,21	18.290,52
<b>Subtotal 1</b>				<b>66.281,76</b>	<b>795.381,12</b>
<b>Despesa de pessoal (mão de obra contratada)</b>	<b>Cargo/Função I</b>			-	-
Professor EMI	Professor/professor EMI/orientadores Estágio	16	2.117,68	33.882,88	406.594,56
<b>Subtotal 2</b>				<b>33.882,88</b>	<b>406.594,56</b>
<b>Locação de mão de obra</b>		0		-	-
Motorista	Motorista	1	1.545,30	1.545,30	18.543,60
Auxiliar administrativo	Serviços burocráticos	5	1.292,76	6.463,80	77.565,60
Auxiliar de serviço	Auxiliar de serviço	6	1.234,45	7.406,70	88.880,40
Porteiro	Porteiro	2	1.251,95	2.503,90	30.046,80
Vigilância 24h	Posto	2	6.878,19	13.756,38	165.076,56
Operador de Mecanografia	Operador de mecanografia	2	1.164,89	2.329,78	27.957,36
Suporte técnico para o laboratório de informática	Suporte operacional de <i>hardware</i> e <i>software</i>	1	1.363,18	1.363,18	16.358,16
<b>Subtotal 3</b>				<b>35.369,04</b>	<b>424.428,48</b>
<b>Contratação de Serviços</b>				-	-
Serviço de alimentação	Fornecimento de alimentação e similares			68.640,00	686.400,00

Impressão de material didático	Impressão e encadernação	2.400,00	28.800,00
Serviço de reprografia	Xerox e cópias heliográficas	600,00	7.200,00
Vale-transporte para funcionários e professores	Vale-transporte	2.428,80	29.145,60
Manutenção predial	Outros serviços pessoa física	1.667,00	20.004,00
Manutenção predial	Outros serviços pessoa jurídica	2.500,00	30.000,00
Manutenção dos equipamentos dos laboratórios básicos e tecnológicos	Outros serviços pessoa jurídica	698,36	8.380,32
Manutenção dos equipamentos dos laboratórios básicos e tecnológicos	Outros serviços pessoa física	1.047,54	12.570,48
Manutenção de móveis e equipamentos	Reparo e conservação	8.600,00	103.200,00
Serviço de oficina – manutenção do ônibus	Reparo e manutenção do veículo	400,00	4.800,00
Seguros para os alunos no campo de estágio	Seguro em geral	800,00	9.600,00
Fardamento	Confecção de uniformes e fardamentos	12.480,00	12.480,00
<b>Subtotal 4</b>		<b>102.261,70</b>	<b>952.580,40</b>
<b>Serviços públicos e de comunicação</b>		-	-
Água	Água	5.400,00	64.800,00
Telefonia	Telefonia	208,87	2.506,44
Energia	Energia	9.763,40	117.160,80
Internet	Internet	694,44	8.333,28
<b>Subtotal 5</b>		<b>16.066,71</b>	<b>192.800,52</b>
<b>Material de consumo</b>		-	-
Material de expediente	Material de expediente	1.800,00	21.600,00
Material de Limpeza	Material de limpeza	3.000,00	36.000,00
Licença para uso de software	Licença para uso de software	2.900,00	34.800,00
Material utilizado nas práticas dos laboratórios básicos	Outros materiais de consumo	3.998,40	47.980,80
Material utilizado nas práticas dos laboratórios tecnológicos	Material didático e técnico	5.942,40	71.308,80
Manutenção do ônibus	Combustíveis e lubrificantes	750,00	9.000,00
<b>Subtotal 6</b>		<b>18.390,80</b>	<b>220.689,60</b>
<b>Outras Despesas</b>		-	-
Bolsa-estágio para os alunos	Bolsa de estudo	49.600,00	297.600,00
Material utilizado no estágio dos alunos – kit estágio	Material educativo e esportivo – distribuição gratuita	42.080,00	42.080,00
Material didático para distribuição junto aos alunos	Livros didáticos – distribuição gratuita	11.840,00	11.840,00
<b>Subtotal 7</b>		<b>103.520,00</b>	<b>351.520,00</b>
<b>TOTAL GERAL (A)</b>		<b>375.772,89</b>	<b>3.343.994,68</b>

Custo-aluno = TOTAL GERAL (A)/540 alunos	R\$ 6.192,58
--	--------------

Fonte: SEDUC, 2011.

Cabe destacar que os valores definidos para os itens de despesas são estimativas, podendo apresentar variações quando os recursos são executados. O valor real, só poderá ser calculado a partir da análise dos processos de prestação de contas.

A partir dos gastos elencados no Quadro 1, será calculado o custo-aluno para a manutenção de uma EEEP, considerando o contexto acima definido, por meio da fórmula:

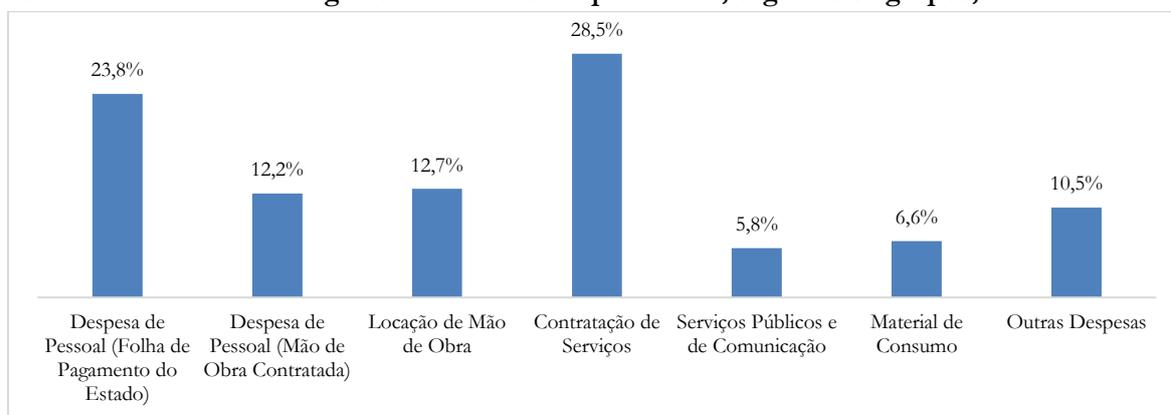
$$\text{TOTAL GERAL (A)/N}^\circ \text{ DE ALUNOS} = \text{CUSTO-ALUNO}$$

Para efeitos desse cálculo, o método de custos adotado levará em consideração os custos estimados para uma EEEP, com o nível máximo de sua capacidade de vagas, tomando-se como base um período anual, considerando o aluno como objeto de custo. O sistema de custeio utilizado foi o de custeio por absorção<sup>28</sup>, em que todos os custos previstos nas diversas atividades (meio ou fim) foram apropriados ao objeto de custo, no caso, o aluno.

Esse valor calculado aluno-ano será comparado ao custo-aluno definido no mesmo ano para o Fundeb (Ensino Médio Integrado, em tempo integral) e com o custo-aluno de uma Escola Federal com o objetivo de identificar parâmetros de comparabilidade, bem como dimensionar o volume de recursos a ser disponibilizado pelo Governo do Ceará, de forma complementar, para garantir esta oferta de ensino.

Conforme apresentado no Quadro 1, o custeio das EEEP foi organizado em sete grupos e seus respectivos itens de despesas, com previsão de quantitativos e valores mensais e anual. O Gráfico 3 apresenta esses grupos e seu impacto financeiro (%) na composição do custeio total.

**Gráfico 3: Percentual de gastos com o custeio por EEEP, segundo os grupos, Ceará – 2011**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da SEDUC, 2011.

Os dados revelam que o grupo com maior percentual de gastos corresponde à contratação de serviços, tais como fornecimento de alimentação, impressão de material didático, manutenção de bens móveis e imóveis, inclusive laboratórios, vale-transporte para professores, fardamentos, dentre outros, respondendo por 28,5% do total do custeio da EEEP. Em seguida, com 23,8%, estão os

<sup>28</sup> O custeio por absorção é um método contábil de apuração de gastos que incorpora os custos diretos e indiretos aos produtos, e as despesas administrativas, de vendas e financeiras, relacionadas a um período. Esse método surge para atender às necessidades gerenciais das organizações em relação à elaboração de documentos contábeis de apuração de resultados (demonstrações fiscais e financeiras) e fornecer informações que auxiliem na tomada de decisões. Por ser um método resultante da utilização dos princípios de contabilidade geralmente aceitos, pois incorpora todos os gastos de produção aos bens fabricados, é aceito pela contabilidade financeira, pelo fisco e pelas auditorias contábeis (MAUAD e PAMPLONA, 2002).

gastos com pessoal efetivo e temporário, referentes aos servidores da educação relacionados à folha de pagamento do estado.

Os professores da área técnica (Professor EMI) correspondem ao grupo de mão de obra contratada e representam 12,2% desses gastos; os servidores terceirizados integram o grupo locação de mão de obra e respondem por 12,7%, seguido do grupo outras despesas, incluindo gastos com bolsa-estágio, materiais pedagógicos diversos e material didático de distribuição gratuita para os alunos, com 10,5%. Os serviços públicos, comunicação e material de consumo representam 5,8% e 6,6%, respectivamente, do custeio total da EEEP.

A partir desses dados e da capacidade de atendimento da EEEP em seu terceiro ano de funcionamento, parâmetro considerado para a presente análise, chegou-se a um custo-aluno anual de R\$ 6.192,58. O valor por aluno previsto pela Portaria Interministerial nº 477, de 28 de abril de 2011, para efeitos de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2011 foi de R\$ 2.248,13 para o Ensino Médio Integrado (EMI). Cabe destacar que esse valor é o mesmo adotado para o Ensino Médio ofertado em tempo integral. Nas escolas federais, conforme dados do portal do MEC, o custo médio do aluno é de R\$ 7.000,00.

Esses dados revelam que o custo-aluno previsto para as EEEP do Ceará é 11% inferior ao de uma escola federal, e 175,5% superior ao que estabelece o Fundeb para as EMI, no formato de tempo integral. Ou seja, para cada aluno de uma escola de Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Ceará, enquanto o Fundeb aporta R\$ 2.248,13, o Tesouro do Estado necessita complementar em R\$ 3.944,45, tendo como referência dados de 2011. Considerando o total de matrículas de 2013 e o parâmetro de 2011, o valor total dispendido pelo Tesouro Estadual foi de R\$ 151.857.380,55.

## **ACHADOS DA PESQUISA**

Importante salientar que a análise foi realizada a partir do custeio anual previsto pela SEDUC para manutenção da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional, conforme determinação do Comitê de Gestão por Resultados e Gestão Fiscal (COGERF) para fins de vinculação de limite orçamentário e financeiro no MAPP Gestão (2011), como uma forma de garantir o pleno funcionamento desses equipamentos. Portanto, o cálculo foi efetuado a partir de valores previstos, sendo que o valor real anual do aluno só é possível calcular considerando dados de prestação de contas. No entanto, devido a controles estabelecidos pelos próprios mecanismos de gestão do estado, as variações para mais ou para menos, podem ser consideradas pequenas, exceto em situações de excepcionalidades.

Observou-se que as despesas previstas para as EEEP estão diretamente relacionadas ao Projeto Político-pedagógico, que prevê a oferta de Ensino Médio regular integrado à Educação Profissional, o que implica ampliação diária de carga horária, com aumento de docentes, material didático, uso de infraestrutura e ampliação de programa de alimentação escolar. No entanto, foram identificados alguns elementos de despesas na planilha de detalhamento de custos das EEEP que podem vir a ser objeto de análise em busca de uma execução mais eficiente, sem prejuízo do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

A seguir, procura-se analisar a planilha considerando três categorias de itens de despesas, com o objetivo de problematizar alguns aspectos e contribuir para discussões sobre a otimização dos custos das EEEP.

A Categoria 1 foi definida como aquele que envolve os seis itens com despesas anuais previstas acima de R\$ 100 mil e foi possível observar que o item serviço de alimentação representa o maior valor de custeio da EEEP, superando, inclusive, o da folha de pagamento do estado e as despesas com mão de obra contratada. O fato de a SEDUC optar pela terceirização dos serviços de

alimentação dos alunos nessas escolas, inviabiliza a utilização dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e coloca sob a responsabilidade exclusiva da SEDUC a busca de recursos no Tesouro Estadual para tal despesa. Do total de custeio previsto para as EEEP, o serviço de alimentação representa 20,5%, o que significa que de cada R\$ 5 reais alocados numa EEEP, R\$ 1 real é destinado à alimentação.

Quanto aos professores para a área técnica, o preenchimento das vagas se dá por meio de Contrato de Gestão com o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec), uma organização social vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do estado do Ceará, com *expertise* em educação profissional, e que atende à SEDUC nas demandas por quadros docentes para os cursos técnicos ofertados. Nesse caso, a utilização de recursos do Fundeb é inviabilizada pela natureza da operação contratual, que exige da SEDUC o pagamento desses professores por meio de complementação de recursos oriundos do Tesouro Estadual. Considerando o valor total de custeio de uma EEEP, essa despesa corresponde a 12,2%.

Das despesas com serviços públicos, o fornecimento de energia elétrica é o que apresenta maior valor, sendo, anualmente, superior a R\$ 100 mil. Esse valor tem explicação no clima do estado, quente e úmido o ano inteiro, e que exige climatização de todos os ambientes escolares para melhor atendimento aos alunos. Mesmo nas escolas construídas especificamente para esta modalidade de oferta, o padrão arquitetônico adotado não contempla o aproveitamento das formas complementares e alternativas de energia como uma estratégia de potencializar as condições climáticas de sol e vento que o Ceará oferece.

Ainda na Categoria 1 foi identificado o item referente à contratação de serviços para manutenção de móveis e equipamentos, em valores que correspondem a 3% do total de custeio previsto. Nesse item, há que se considerar duas situações: escolas cujas infraestrutura predial é mais antiga e que foi adaptada para funcionar como EEEP, que de fato, demandam serviços de manutenção mais frequentes; e escolas novas construídas a partir de modelo padrão para funcionamento como EEEP, em que um projeto permanente de conservação e manutenção dos bens móveis minimizaria as despesas nesse item, pelo menos nos dez primeiros anos de funcionamento. Na locação de mão de obra, os serviços de vigilância importam anualmente em valores superiores a R\$ 100 mil, por ser uma atividade que exige trabalho 24 horas por dia e 365 dias por ano. Uma alternativa que pode representar economia é a vigilância eletrônica, que, no entanto, exige investimentos iniciais para instalação dos equipamentos nas escolas.

Na Categoria 2 estão classificados os itens com gasto anual entre R\$ 100 mil e R\$ 20 mil, que são em número de quinze, sendo quatro em locação de mão de obra, quatro em contratação de serviços, uma em serviços públicos (água), cinco em material de consumo e uma em outras despesas (material utilizado no estágio dos alunos). Dos itens de locação de mão de obra terceirizada, os serviços de auxiliar de serviços gerais, auxiliar administrativo, porteiro e operador de mecanografia não vêm sendo utilizados, tendo em vista a inexistência de vagas para atender a toda a rede de EEEP com um mesmo padrão.

Quanto ao item de aquisição de materiais para as práticas dos laboratórios tecnológicos, foi definido um mesmo valor *per capita* para todos os cursos, quando o mais adequado, em termos de otimização de recursos financeiros, é a definição desse custo por curso técnico ofertado na escola. No que se refere ao abastecimento de água, observou-se a ausência de manutenção preventiva nas instalações hidráulicas, de sistema de reaproveitamento de águas pluviais e de estação de tratamento para reúso da água.

Ainda na Categoria 2, identificou-se que os itens referentes à aquisição de materiais para as práticas dos laboratórios básicos, material de limpeza, material de expediente e impressão de material didático são adquiridas por meio de licitação realizada pela própria escola. Como se trata de itens comuns entre as escolas, essa estratégia de execução proporciona a aquisição desses materiais com

maior custo, podendo a licitação centralizada contribuir para a redução dos valores unitários, em decorrência da escala.

Finalizando a análise da Categoria 2, os recursos previstos para a manutenção predial das EEEP distribuídos em serviços para pessoa física e para pessoa jurídica, somando R\$ 50 mil por ano, não são suficientes para atender às necessidades das escolas, exigindo a alocação de recursos complementares a título de investimentos (Projeto MAPP).

Na Categoria 3, encontram-se os itens cujos valores anuais são menores do que R\$ 20 mil, que corresponde a doze, como contratação de motorista, confecção de fardamento, aquisição de material didático para distribuição gratuita junto aos alunos e manutenção dos veículos de grande porte (ônibus), que, para garantir o estágio curricular obrigatório e as aulas práticas ministradas fora da escola, necessitam de ações de melhoria, e outros.

Em relação à contratação de motoristas, observou-se que a quantidade de profissionais contratados não é suficiente para o atendimento de toda a frota de veículos, considerando que não existe um quadro de profissionais específicos para a EEEP e que, atualmente, a SEDUC não pode realizar licitação para novas contratações. Esse cenário demanda ações de planejamento e de acompanhamento por parte da Secretaria junto às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e Superintendência de Fortaleza (SEFOR), de forma a garantir o atendimento das demandas oriundas das EEEP, que estão localizadas na capital e em diversos municípios do interior.

Quanto à confecção de fardamento para os alunos, a tentativa de centralizar as compras na SEDUC tem ocasionado atraso na entrega desse material junto às escolas. A aquisição de material didático para distribuição gratuita aos alunos está classificada indevidamente, uma vez que esses materiais não são adquiridos com recursos oriundos do MAPP Gestão das EEEP, pois são classificados como investimentos, necessitando de Projeto MAPP para sua aquisição.

Concluindo a análise da Categoria 3, identificou-se que os valores previstos para os serviços relativos à manutenção dos veículos (ônibus), no que se refere a fornecimento de combustível, lubrificante e serviços de oficina, não têm sido suficientes para atender às necessidades das escolas em relação ao transporte dos alunos para o estágio curricular obrigatório e para a participação em aulas práticas realizadas fora da escola.

A análise da planilha de custeio das EEEP mostra que parte dos maiores percentuais de despesas, que se referem à Categoria 1, não podem ser pagos com recursos do Fundeb, implicando, assim, em alocar recursos de fontes estaduais para esses pagamentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto teve por objetivo analisar o investimento de custeio anual da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) e as estratégias adotadas pela Secretaria de Educação do estado (Seduc) para assegurar a sua viabilidade. A partir de documentos que orientam a política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Ceará, foi estruturada a planilha do custeio das EEEP. Entre esses documentos, pode-se destacar o Plano Integrado de Educação Profissional (2008), instituído pela Lei Estadual nº 14.273/2008, que trata da criação das EEEP, e o Decreto Estadual nº 30.865/2012, que regulamentou a referida Lei. Esses documentos, no entanto, não mencionam uma política de financiamento permanente para essa modalidade de oferta de Ensino Médio, além do Fundeb. Apesar da criação de um Programa de Governo, em 2011, específico para a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, não se considera que essa política tenha sustentabilidade financeira, visto que ela não é amparada pelos recursos constitucionalmente previstos para a educação, no caso, o Fundeb.

Além disso, com o advento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (Lei nº 11.738/2008), o Governo do Ceará firmou acordo com o Sindicato dos Servidores Públicos lotados nas Secretarias de Educação do Estado do Ceará (APEOC), resultando na aplicação de 80% do Fundeb, a partir de 2013, na remuneração dos profissionais da Educação. Assim, considera-se que a sustentabilidade financeira da política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, ficará na dependência do chefe do Poder Executivo estadual em alocar recursos de fontes próprias ou de outras fontes.

O estudo realizado sobre o custeio das EEEP está dividido em duas partes: a primeira consiste em propor iniciativas de melhoria para os aspectos identificados na análise da execução dos gastos, visando a uma gestão mais eficiente e eficaz desses recursos, e a segunda tem por objetivo propor a alocação de recursos do Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP) para a Educação Profissional, por meio de alteração da Lei Complementar nº 37/2003, que regula esse fundo. Cabe ressaltar que essa lei já foi modificada pela Lei Complementar nº 126, de 18 de outubro de 2013, e nela incluída a possibilidade de utilizar recursos desse fundo em ações voltadas para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (Art.1º, §5º), porém não especifica quais são essas ações. O estudo realizado, cuja dissertação de mestrado foi defendida em 2014, recomenda que a legislação referente ao FECOP considere a possibilidade de estabelecer que um percentual da manutenção da EEEP seja garantido por esse fundo.

A análise sobre o custeio das EEEP mostra que a concepção da política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional em tempo integral no estado do Ceará, embora tenha como marco inicial o Programa Brasil Profissionalizado, do Governo Federal, adquiriu conotações próprias e depende, em grande medida, de recursos financeiros estaduais. Essa dependência pode representar uma limitação para a continuidade da ampliação da iniciativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006**. Brasília: DF. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 28 out. 2020.

CEARÁ. **Decreto nº 30.865/2012, de 03 de abril de 2012**. Regulamenta os artigos 2º e 3º da Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, dispondo sobre a estrutura organizacional, a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP. Fortaleza, 2012.

CEARÁ. **Lei Complementar nº 37, de 26 de novembro de 2003**. Institui o Fundo Estadual de Combate à Pobreza - FECOP, nos termos da Emenda Constitucional Federal nº 31, de 14 de dezembro de 2000, cria o Conselho Consultivo de Políticas de Inclusão Social, extingue os fundos que indica. Fortaleza, 2003.

CEARÁ. **Lei Complementar nº 126 de 18 de outubro de 2013**. Acrescenta o § 5º ao art. 1º da Lei Complementar nº 37, de 26 de novembro de 2003, que institui o Fundo Estadual de Combate à Pobreza – FECOP. Fortaleza: CE. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/5484-lei-complementar-n-126-de-18-10-13-d-o-23-10-13>. Acesso em 28 out. 2020.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação. Fortaleza, 2008.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG). **Guia para elaboração de propostas no MAPP Gestão**. Fortaleza- Ceará, 2012. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/05/Guia-para-elaboracao-propostas-Mapp-Gestao.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CIAVATTA, Maria Aparecida; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v. 5, n. 8, p. 27- 41, Janeiro/Junho, 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

FREITAS, Antônia Dalila Saldanha de. **Gestão financeira da política de ensino médio integrado e integral do Ceará**. Dissertação Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF. Juiz de Fora, julho de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRABOWSKY, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim 07. Salto para o Futuro**. Brasília. SED/MEC, Maio/Junho, 2006.

IPECE. **Evolução do PIB dos Estados e Regiões Brasileiras no Período 2002-2010**. Valores definitivos. IPECE Informe - nº 46 – Novembro de 2012. Disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2016/07/Ipece\\_Informe\\_46\\_28\\_novembro\\_2012.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2016/07/Ipece_Informe_46_28_novembro_2012.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

KRAWCZYK, Nora (Org.). Políticas de Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas: Autores Associados. v. 41, n. 144. Setembro/Dezembro, 2011.

KRAWCZYK, Nora. O Ensino Médio no Brasil. **Em Questão**, nº 6. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

MAUAD, Luiz Guilherme Azevedo; DE OLIVEIRA PAMPLONA, Edson. O Custeio ABC em empresas de serviços: características observadas na implantação em uma empresa do setor. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2002.

MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10221&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10221&Itemid=). Acesso em: 28 out. 2013.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 11- 33, Janeiro/Abril, 2011.

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.35, n.1, p. 051-066, Janeiro/Abril. 2009.

OLIVEIRA, Ramon de & GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**. CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 69-81. jan./jun. 2011.

SEDUC. **Estatísticas na Educação Básica no Ceará**. Disponível em <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional>. Acesso em: 04 abr. 2013.

SEDUC. **Manual de Terceirização**. Fortaleza: CE, 2013.

SEDUC. **MAPP Gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Fortaleza: CE, 2011.

SEDUC. **Relatórios gerenciais do Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE)**. Fortaleza: CE, 2013.

SEDUC. Secretaria da Educação. **Boletins de Custeio**. Fortaleza: CE, 2013.

SEPLAG. **MAPP - Monitoramento de Projetos Prioritários do governo do estado**. Fortaleza: CE, 2011.

## O DESENVOLVIMENTO E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos  
Bernadete de Souza Porto

### INTRODUÇÃO

Os saberes profissionais docentes estão no centro das atenções dos processos formativos de professores em todos os níveis de ensino e estão presentes nos debates e nas pesquisas em Educação, notadamente, desde a década de 1990, quando passamos a compreender o professor como sujeito do seu trabalho. De outro lado, o que pensar acerca da polarização de inúmeros projetos de lei em tramitação, neste exato momento, que visam “neutralizar” a educação, amordaçar a voz dos professores, em nome de uma educação de qualidade?

Destarte, grandes são os desafios para o professor do século XXI. Pesquisas e estudos têm mostrado que é necessário e premente o fortalecimento da profissão docente, e o professor precisará de uma formação sólida, embasada cientificamente, mas também atenta às questões da prática, interagindo e desenvolvendo saberes diversos.

Assim, ressaltamos a importância dos estudos dos saberes docentes e da educação para além de uma política educacional neoliberal, repressora, autoritária e fundamentalista. Somados a esse contexto, não podemos esquecer a forma relativamente desvalorizada como os professores se sentem com relação à sua carreira, o baixo nível das suas remunerações, as precárias condições de trabalho e, principalmente, as duras críticas que lhes são impostas pela qualidade do ensino. O momento atual é de reflexão e de discussão acerca da coexistência de visões distintas relacionadas aos diversos conhecimentos sociais e culturais que o professor possui, como pessoa, além de sua formação profissional. Na verdade, não existe um desenho técnico do processo de trabalho docente capaz de conformar e prever – e finalmente controlar – passo a passo o fazer cotidiano do professor, desde que possamos perceber a docência como um processo contínuo de conhecimento sobre si e sobre a realidade educacional.

De fato, as inúmeras pesquisas e os estudos realizados sobre os saberes profissionais docentes nos últimos anos, com o objetivo de definir um conjunto de conhecimentos necessários para a prática pedagógica, podem ser considerados incentivos para que o professor se conheça enquanto tal e possa definir os seus saberes profissionais, suas habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério. Comumente, os estudos têm utilizado a expressão inglesa *knowledge base* para designar esse conjunto de conhecimentos básicos em sentido amplo, englobando todos os saberes do professor, como saber experiencial, saber pedagógico, saber curricular, saber científico, saber disciplinar. No contexto educacional atual, essas pesquisas e esses estudos surgem como uma necessidade de grande relevância para a qualidade da educação, pois constituem condição fundamental para a qualificação docente e, conseqüentemente, do ensino. Com isso, surge o

reconhecimento de melhorar a formação dos professores e profissionalizar muito mais o magistério (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Diante dessas questões, o presente artigo apresentará reflexões sobre os saberes docentes de professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, visando compreender como estes desenvolvem e integram seus saberes em determinado contexto histórico e social ao longo de suas trajetórias formativas. Também irá, na construção reflexiva com autores aqui citados, como Tardif (2002), Gauthier *et al.* (2013), Nóvoa (2013), Brougère e Ulmann (2012), entre outros, discutir as questões pertinentes aos saberes profissionais docentes, ou seja, elencar os distintos saberes desenvolvidos pelos sujeitos da investigação, identificar a relação entre os saberes científicos e os da experiência na prática, refletindo sobre como interferem na constituição formativa do ofício do magistério.

## METODOLOGIA

Para compreendermos a realidade estudada com toda a sua complexidade e as contingências dos fatos, optamos por utilizar a metodologia de abordagem qualitativa. Destarte, utilizamos a técnica do grupo focal (GATTI, 2005) para coletar os dados necessários à compreensão dos objetivos propostos.

O recorte temporal da pesquisa contempla o período de 2008-2018, intervalo de tempo justificado por compreender uma década da oferta da modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará. Identificou-se a EEEP Raio de Sol (nome fictício) como o lócus da investigação, uma vez que observamos, em seu desenvolvimento histórico, ao longo dos últimos quatro anos, estabilidade nos resultados das avaliações externas, mantendo-se num nível crescente de desempenho (SEDUC, 2013). Assim, buscamos compreender e estudar, naquela comunidade específica, os saberes desenvolvidos pelos professores daquela unidade de ensino.

A referida escola está inserida em uma comunidade de periferia da cidade de Fortaleza. Seu entorno caracteriza-se por ser uma região de muita pobreza, sendo palco de grandes índices de violência, criminalidade, tráfico de drogas e prostituição. Segundo o Projeto Político-pedagógico da escola pesquisada, os cursos técnicos de nível médio ofertados pela instituição são Enfermagem, Guia de Turismo, Eventos, Informática e Rede de Computadores.

Também havíamos definido alguns critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, compreendendo-os como um pequeno grupo de docentes, aproximadamente seis, número considerado razoável para a utilização da técnica do grupo focal. Definimos, então, que o grupo seria composto por um professor de cada área do conhecimento da Base Nacional Comum e um professor de cada curso técnico do Eixo Profissional. Assim, o grupo se constituiu: um professor da área de Linguagens e Códigos, um da área de Ciências Humanas, um da área de Ciências da Natureza, um do curso de Enfermagem, um do curso de Guia de Turismo e um do curso de Informática. Em nossa compreensão, havíamos constituído um grupo de diversidade de experiências, de formação e de saberes profissionais docentes bastante rico.

Vale ressaltar que, para manter o anonimato, os sujeitos e a escola terão suas identidades preservadas, portanto, serão adotados nomes fictícios tanto para a unidade de ensino como para os docentes envolvidos. Pelas incontestáveis contingências que a pesquisa científica traz, o grupo de sujeitos ficou composto por apenas cinco professores, sendo estes aqui apresentados como professor Paulo, professora Maria, professora Ruth, professora Madalena e professora Marta.

Os encontros para realizar a técnica do grupo focal aconteceram na própria escola, entre os meses de outubro e dezembro de 2019. Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa realizou três encontros de grupo focal. A duração de cada encontro de discussão oscilava entre uma hora e meia e duas horas aproximadamente. Essa variação do tempo seguia conforme a participação dos sujeitos

e a polêmica da temática discutida no dia. Após transcrição das falas dos sujeitos, os dados foram coletados e analisados por categorias.

## PARA COMEÇO DE HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

No final da década de 1990 e início da década de 2000, o Ensino Médio brasileiro conheceu um processo “reformista” bastante turbulento, tanto do ponto de vista estrutural como do ponto de vista conceitual. Infelizmente, as “reformas” não conseguiram melhorias para esse nível da educação básica. Interesses antagônicos se intensificaram e, como em toda a história da educação brasileira, prevaleceram os ditames do capital.

Após entrar em vigor o Decreto nº 5154/04, que traz, para a educação brasileira, a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional técnica de nível médio, o Governo Federal lançou para todo o país, em 2007, um programa conhecido como Brasil Profissionalizado, cuja implantação refere-se às obras de infraestrutura, ao desenvolvimento de gestão, à modelagem das práticas pedagógicas e à formação de professores.

Somente em 2008, quatro anos após a edição do referido decreto e um ano após o lançamento do Brasil Profissionalizado, é que o Governo do Estado do Ceará aderiu ao programa e instituiu, junto à Secretaria de Educação Básica do Estado (Seduc), a proposta do Ensino Médio Integrado em todo o estado, instaurando, nesse ano, as Escolas Estaduais de Educação Profissional através da Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado em 23 de dezembro de 2008 (CEARÁ, 2013).

Atualmente, de acordo com dados da SEDUC, a rede das Escolas Estaduais de Educação Profissional ampliou-se de forma progressiva tanto na oferta do número de escolas quanto na oferta de cursos técnicos, em um curto espaço de tempo. Hoje o estado tem 119 escolas em pleno funcionamento presentes em 95 municípios e atendendo uma faixa de 52.571 estudantes. Ribeiro *et al.* (2020) indica um aumento progressivo de 476% do número de escolas e de 1.300% dos cursos técnicos no período de 2008 – 2018.

De acordo com a proposta da Secretaria de Educação do estado, a Matriz Curricular, amparada nas diretrizes da proposta curricular do Ensino Médio Integrado (EMI), constitui-se de três áreas: *Formação Geral* (contém as disciplinas da Base Nacional Comum), *Formação Profissional* (contém as disciplinas específicas de cada curso técnico) e *Atividades Complementares* (contém as disciplinas da parte diversificada). As três áreas, segundo a proposta, devem dialogar entre si, respeitando, cada uma, suas especificidades e estabelecendo as conexões necessárias numa dinâmica de interdependência de maneira a garantir a integração curricular.

Sabe-se, ainda, que a proposta pedagógica do EMI das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, em seus documentos oficiais, amparados pelo Decreto nº 5.154/2004, traz, na sua fundamentação teórica, o modelo da educação politécnica e propõe um currículo que busque integrar formação intelectual e profissional aos diversos aspectos da vida, especialmente ciência, cultura, tecnologia, trabalho e práticas sociais (CEARÁ, 2013).

Porém, não é essa a realidade encontrada na prática diária dessas escolas. Há um abismo enorme entre o que é anunciado e o que de fato é realizado dentro do EMI das escolas cearenses. Ribeiro *et al.* (2020, p. 1027) alertam que “a promessa é de formação plena, capaz de formar seres de práxis, situados historicamente, conscientes de seu papel social e capazes de buscarem sua própria emancipação”, promessa também proferida aos docentes, cujas habilidades e competências estariam adequadas para atender a uma integração de conhecimentos e saberes. Infelizmente, dez anos de implementação desse modelo foram suficientes para constatar que elas não atingiram seus propósitos.

Essa complexidade da efetivação da proposta da integração curricular no EMI das escolas do Ceará é refletida também nas falas dos sujeitos da pesquisa. Nesse lugar de fala, todos os professores entrevistados demonstraram insatisfação, incompreensão e incapacidade de implementar

o currículo de Ensino Médio Integrado, o qual muitas vezes eles entendiam como uma simples justaposição entre as disciplinas, como se a integração curricular na perspectiva da formação integral se resumisse a “momentos de planejamentos” entre eles, ou, simplesmente, através do diálogo entre as disciplinas da formação geral com as da formação técnica.

Interessa, ainda, frisar que nem o mínimo de condições necessárias para efetivar a integração curricular, ou seja, o simples momento do planejamento, o tempo pedagógico para o professor pensar a integração curricular, a interdisciplinaridade entre as disciplinas, está sendo garantido aos docentes. Observe o que Madalena diz a esse respeito.

*Eu acho o seguinte: há muito tempo que se escuta essa conversa de integração entre esses dois currículos, mas ainda não existe, porque não existe o diálogo, a conversa, porque assim, se tem as duas matrizes lá, então vamos lá, só existe na primeira semana, quando começa as aulas, aí tem o encontro pedagógico, a gente senta um pouquinho ali, conversa, aí acabou; isso era pra ser contínuo, durante todo o ano, com esses encontros pra gente conversar... (Professora Madalena).*

Um outro professor que pensa semelhante é Paulo, quando assim se expressa acerca da integração curricular. Seu pensamento traz resquícios de um currículo que “prepara” para o mercado.

*[...] Mas o currículo em si, a estrutura que é elaborada, o que vem pra gente, que é aplicada, na minha opinião ela não é integrada. E precisava fazer uma reformulação completa desses currículos, pra de fato o menino perceber né, que ele está sendo preparado, por todos nós né, tanto da base comum como da base técnica, tá sendo preparado tanto pro mercado de trabalho como pra faculdade, como pro empreendedorismo né, porque nós somos de fato uma escola, mas dá a entender, que somos duas escolas no mesmo prédio. (Professor Paulo).*

A fala do professor, quando expressa sua percepção de “que somos duas escolas no mesmo prédio”, valida a denúncia do que vem ocorrendo nessas escolas e ratifica a compreensão dela. A concepção de uma formação integral capaz de integrar a formação geral às forças sociais e levar o indivíduo a compreender o impacto de suas ações dentro da realidade social complexa em nenhum momento é expressa pelos sujeitos.

A proposta pedagógica do EMI implantado nas escolas cearenses, segundo esses professores, está muito longe de concretizar um projeto educativo de formação integral e, mais preocupante ainda, está muito distante da práxis docente.

*A gente tem a Jornada Pedagógica que é no começo de cada ano, e a gente tenta acertar com esses professores os conteúdos, antecipando, retardando, postergando... e depois pronto, né?! [...]. Então quem tá levando esse projeto a frente, somos nós os professores, e ele foi esquecido, né, ele foi jogado, jogado pra ser implementado, está sendo e não sei até quando, né? [...] E vai ficar assim, do mesmo jeito, porque ninguém sabe, ninguém sabe nem como integrar. A palavra integração sabe, associar, mas o quê? Como? Através de quê? Então eu vejo muitas falhas né, e foi, tá sendo implementado, mas abandonado! (Professora Marta).*

Mais que a discussão sobre a implementação desse currículo, sabemos que há uma questão que alicerça e é transversal ao conhecimento ali disposto: a formação de professores, sua preparação para lidar com o projetado nesses documentos legais e que ordenam o conhecimento para o Ensino Médio Profissional no estado. Há uma demanda implícita de formação? Há saberes específicos necessários para seu desenvolvimento? A seguir trataremos a discussão da epistemologia dos saberes, base ao ofício de professores, ou seja, discutiremos sobre conhecimentos, habilidades, atitudes que envolvem o trabalho docente, seu saber-fazer desenvolvido diariamente para realizar concretamente suas distintas tarefas e enfrentar os desafios do ofício.

## SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES: “PARA ENSINAR HÁ UMA FORMALIDADEZINHA A CUMPRIR: SABER”

Eça de Queiroz traz uma expressão tão simples e, paradoxalmente, tão complexa, ao afirmar que, afinal, para ensinar basta simplesmente “saber”! Quanta irreverência, quanta sabedoria e sensibilidade para expressar e resumir o ofício da docência. Entretanto, essa “formalidadezinha” não é algo tão simples como parece. Por trás dessa simplicidade, há uma complexidade que exigirá do profissional docente um preparo mais denso, mais completo e plural.

Quais são esses saberes? Quem os definiria? Onde e como adquiri-los? Essas são as questões sobre as quais muitos se debruçaram no Brasil a partir dos anos 1990. As diferentes tipologias e classificações que surgem diante do tema dão uma ideia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes em algumas pesquisas, que surgem como reflexo da complexidade do campo em questão.

Entendemos que os professores precisam desenvolver saberes distintos e diversos para a profissão docente, o que requer preparação científica, técnica, social e emocional. Em outras palavras, a formação do professor na sociedade contemporânea globalizada, tecnológica, marcada pelas diferenças, de conexões *on e offline*, exigirá desse profissional diversidade e disponibilidade de conhecimentos e saberes para constituir-los e reconstruí-los com sabedoria. Não para atender prontamente às demandas do mercado, mas para assumir a tarefa de democratização da cultura e do conhecimento, para o desenvolvimento da humana história. Ele precisa desenvolver-se continuamente, enlaçando o novo e o velho, o presente, o passado e o futuro, projetando a vida nas cidades e ultrapassando as barreiras do tempo e do espaço.

Tardif (2002) classifica os saberes docentes em quatro categorias distintas: saber profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber da experiência. O *saber profissional* é aquele adquirido ao longo da vida acadêmica do professor, que provém da formação inicial e contínua. Em sua compreensão, refere-se ao “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) [...]” (TARDIF, 2002, p. 36). Estes incluem todos os conhecimentos específicos da profissão, ou seja, da ciência da educação, da ideologia pedagógica, da didática etc. Somente esses conhecimentos habilitam os profissionais diplomados a atuarem na profissão docente.

Para atuarem em determinada área do ensino, faz-se necessário que os professores se formem em áreas específicas das ciências, como: Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia etc. O autor classifica esses conhecimentos necessários como *saberes disciplinares* e em suas palavras compreende que “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...]” (TARDIF, 2002, p. 38). Seu domínio é de extrema relevância para a profissão da docência, tendo em vista a necessidade do domínio da ciência para o profissional que irá trabalhar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Sua ausência ou sua fragmentação na formação profissional do professor comprometerá sobremaneira a função da docência.

O terceiro saber apresentado pelo autor refere-se ao *saber curricular*. Representa concretamente os saberes necessários para a convivência dos professores com seus pares, com os gestores da escola, com os alunos, com as aprendizagens construídas na ação cotidiana do professor na instituição escolar. São os discursos, os objetivos, os conteúdos e os métodos prescritos pelo estabelecimento de ensino. Também são considerados de grande relevância para o exercício do magistério.

Ainda segundo Tardif, os *saberes da experiência* são aqueles desenvolvidos pelos professores no cotidiano da prática de sua profissão, que nascem da vivência e por ela são validados, sendo também chamados de saberes experienciais ou práticos. Em suma, o professor ideal é o profissional que deve ter o domínio de sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos

conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência diária com alunos, demais colegas de trabalho etc. (TARDIF, 2002, p. 39).

Gauthier et al. (2013) apresentam uma classificação para os saberes docentes em muitos aspectos semelhantes aos abordados por Tardif. Contudo, eles acrescentam os “saberes da ação pedagógica”, os quais seriam os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas tendo como cenário empírico a sala de aula. Estes possibilitariam a construção de uma teoria da Pedagogia.

Na compreensão de Gauthier et al., esse saber é de grande relevância para a formação docente, pois não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for explicitado. Desse modo, a formação inicial, recebida na universidade, refletirá melhor a prática exercida no meio escolar, e o saber do professor, difundido no seio da universidade, encontrará aí um reconhecimento de sua pertinência. Para o autor, esse saber, apesar de ser o menos desenvolvido e valorizado, revela-se, paradoxalmente, o mais necessário à formação docente. O segredo a respeito do fazer dos professores é visto por Gauthier et al. (2013) e por Tardif (2002) como um empecilho à profissionalização do ensino.

Percebemos, assim, que os estudos de Gauthier et al. (2013) não anulam nem contradizem os resultados apresentados por Tardif (2002), mas os complementam, apesar de percebermos objetivos distintos em seus estudos. Enquanto Tardif (2002) foca seus estudos na identificação, na classificação, na compreensão e na caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores, Gauthier et al. (2013) trazem, como foco de sua argumentação, a percepção de que a profissionalização da docência está estritamente relacionada à legitimação e à institucionalização dos saberes profissionais dos professores.

Sob ângulos distintos, esses autores ajudaram a pensar a constituição dos saberes dos professores em uma pauta diversa do conhecimento elaborado cientificamente, ao afirmarem a centralidade da instituição escolar enquanto locus de formação do magistério, ao revelarem a força da experiência no desenvolvimento e integração da prática docente.

Dessa maneira, reafirmamos o pensamento com os autores em questão, tendo em vista acreditarmos que os professores precisam desenvolver saberes distintos e diversos para a profissão docente, o que requer preparação científica, técnica, social e emocional. Esses saberes precisam ser desenvolvidos na sua formação inicial e ao longo de sua formação profissional. Enfatizamos, ainda, que eles devem ser tratados em igualdade e que são constituídos a partir do contexto histórico e social vivenciado pelos docentes.

Talvez, hoje, Eça de Queiroz tivesse outra compreensão dessa “formalidadezinha” para o ofício da docência; talvez ampliaria a saberes diversos, temporais, heterogêneos, contextuais. Expressaria, talvez, que, para ensinar, não é possível dissecar esses saberes com regras e técnicas únicas, iguais, testadas em laboratórios científicos; que o desenvolvimento desses saberes está relacionado com a pessoa individual do professor, com sua experiência pessoal e profissional, com sua história de vida; que eles são constantemente atravessados por emoções e sentimentos e inseridos em um “cotidiano” histórico.

A seguir, serão apresentados os achados da pesquisa, anunciando as aprendizagens e os saberes cotidianos dos professores, descrevendo os distintos saberes docentes desenvolvidos e integrados por eles nas escolas profissionais do estado, trazendo, para isso suas falas, para melhor compreender sua ação, sua prática pedagógica no dia a dia escolar.

## AS APRENDIZAGENS E OS SABERES COTIDIANOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL “RAIO DE SOL”

Compreender como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará estão desenvolvendo e integrando seus saberes no exercício da docência tem sido objetivo desta pesquisa. Perceber suas “certezas”, suas dúvidas, seus anseios, suas histórias de vida através de suas falas, para, a partir daí, compreender melhor e analisar sua prática docente. Para isso, buscaremos descrever os saberes profissionais docentes desenvolvidos nessas escolas cearenses; identificar a relação entre os saberes científicos e os da experiência na ação pedagógica dos docentes; refletir acerca das relações estabelecidas entre os docentes no desenvolvimento e na integração dos seus saberes profissionais e, por último, buscaremos refletir sobre como a ação pedagógica é influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente.

Os sujeitos desta investigação demonstraram domínio em suas áreas de formação inicial, bem como um investimento na formação continuada ao longo de suas carreiras. Todos, sem exceção, buscaram qualificação profissional, com cursos de pós-graduação. Isso reflete a relevância que os sujeitos pesquisados desenvolveram na constituição dos saberes científicos, teóricos, acadêmicos. Mesmo com uma formação sólida na profissão, eles relataram sua necessidade de conhecer mais as questões pedagógicas do ensino. Veja a seguir um trecho de suas falas nesse sentido.

*A gente precisa saber a questão de preparar uma aula, porque você domina o conteúdo, mas a forma de passar né, de passar de uma forma mais clara, mais objetiva, aí fica mais difícil, porque você não se sente preparado pra isso. (Professora Madalena).*

Observe-se que a docência é uma arte que vai muito além de saber um determinado conteúdo; ela perpassa outros caminhos necessários para ser exercida. E um desses “caminhos” é o domínio do conhecimento da área da Educação, é o conhecimento da Pedagogia, da ciência que estuda a Educação. Conforme foi visto anteriormente, os autores classificam os saberes docentes de forma diversa. Tardif (2002) os denomina como saberes da formação profissional, os quais constituem um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (Faculdades de Ciência da Educação ou Escolas Normais). Nessa compreensão, o professor e o ensino constituem objetos de estudo para as Ciências da Educação. É, sobretudo, no decorrer de sua formação, inicial ou contínua, que os professores entram em contato com esses saberes, porém, infelizmente, de forma desarticulada e descontextualizada da realidade vivida pelo professor.

*A gente faz aquelas disciplinas de Teoria da Aprendizagem e a disciplina de Didática, que a gente vê assim de uma forma muito superficial, no meu curso eu vi um semestre de Didática né, assim, eu acho que a gente vê um pouco de Paulo Freire né, um pouco do Vygotsky né, mas depois tchau, não entrei mais em contato com elas. (Professora Maria).*

Maria tem licenciatura, conheceu alguns teóricos da Educação e, mesmo assim, se sente despreparada para trabalhar as questões pedagógicas da educação em sala de aula. Porém, o que Maria não sabe é que sua formação foi pensada e elaborada dentro de uma abordagem conteudista, fragmentada e descontextualizada da realidade concreta e cotidiana da sua sala de aula. Não avisaram a Maria que as “teorias” sozinhas não ajudariam no enfrentamento da sua profissão, que os teóricos “prescreveram” métodos, técnicas, didáticas longe da sua realidade. Esqueceram de dizer a Maria que a Pedagogia não pode ser confundida com um conjunto de técnicas e de procedimentos para ensinar a dar aula, como frequentemente é identificada. Esses são elementos imprescindíveis do ensino, mas não únicos no processo do ensino-aprendizagem. Outra fala nesse sentido é encontrada nos relatos da professora Marta.

*[...] mas a gente precisa de uma estrutura né, pra iniciar a docência, a gente precisa de uma estrutura, então a falha mesmo aqui, não só aqui, mas em outros países, é essa estrutura para o professor, essa complementação pedagógica, ele precisa desse suporte pra tomada de decisão... (Professora Marta).*

Os autores aqui citados alertam que pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, inicial ou continuada, sozinhos, pouco têm contribuído para formar uma nova identidade profissional docente ou, parafraseando Marta, pouco têm contribuído para dar o “suporte pra tomada de decisão”.

Compreendemos, assim, que a formação inicial, relevante e imprescindível para toda profissão, constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, percorrido durante toda a carreira e que, em nossa percepção, não prepara para a entrada na profissão, apenas a habilita. Não basta saber algo a respeito de alguma coisa, como expressou um dos sujeitos, não basta ter acesso a um certificado, é preciso adentrar na complexidade da docência, que vai muito além do conhecimento tácito.

Diante dessa perspectiva, passou-se a estudar formação docente levando em consideração os diferentes aspectos de sua história pessoal e profissional. Resgata-se a importância de considerar o professor em sua própria formação, em um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática de vida cotidiana, sem, portanto, deixar de fazer essa construção à luz dos conhecimentos teóricos (NUNES, 2001). O fato de advogar que a teoria pode e deve ser produzida a partir das experiências profissionais do professor não significa a negação da relevância do conhecimento científico, pois, nessa compreensão, será ele que embasará a produção dos saberes profissionais docentes.

Todos os professores entrevistados revelaram a existência de saberes e de conhecimentos profissionais que foram sendo construídos ao longo de suas carreiras, apesar das características, formações e trajetórias distintas. Esses saberes foram sendo desenvolvidos, mesmo antes do ingresso na vida acadêmica, antes de sua formação inicial propriamente dita, e passaram a integrar a identidade de cada um deles. Percebe-se uma pluralidade de saberes que envolviam seus saberes da experiência, os quais originaram-se e desenvolveram-se através das suas vidas cotidianas. Um depoimento feito por Paulo, professor pesquisado, confirma essa compreensão teórica.

*[...] então eu fui aprendendo a ser professor com os meus professores na minha caminhada né, e sempre aproveitando, sem saber né, que eu ia ser professor, nunca imaginei que ia ser professor vamos dizer assim, minha visão era outra e quando eu terminei a faculdade, eu estava no último semestre da faculdade, aí surgiu uma vaga nesta época eu estava no estágio supervisionado né, e aí eu tinha um horário bem flexível, e aí eu fui trabalhar como professor, foi a minha primeira experiência em sala de aula, com uma turma de sétimo e oitavo ano, e lá eu fui, peguei uma turma bem assim de jovens, na época não tinha muita experiência. (Professor Paulo).*

Tardif (2002) também confirma essa compreensão quando afirma que os saberes profissionais docentes são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Nesse sentido, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua formação escolar. Paulo foi aprendendo a ser professor com seus professores na sua própria caminhada. Essa caminhada de Paulo vem de anos de sua infância, de sua vida escolar da Educação Básica, da sua formação universitária, mas também de sua experiência profissional. E nossos sujeitos expressaram com frequência essa compreensão de forma muito clara e objetiva. Questionados sobre *quando, como e onde aprenderam a ser professores*, eles trazem a compreensão de que sua profissão foi sendo consolidada através de sua prática cotidiana e diária, foi errando, acertando, testando no “chão da sala de aula” seu fazer pedagógico.

Insiste-se na compreensão de que a formação docente deve ser pensada como um processo e, como tal, não pode se encerrar em um curso. Grande parte de sua formação se dá na escola onde trabalha, nas condições concretas do seu fazer docente, na sala de aula, na relação ombreada e

dialogada com seus pares, na relação com a gestão, portanto, estes se constituem espaços privilegiados de construção de saberes, de reflexão pedagógica, enfim, espaços imprescindíveis para sua formação profissional.

*E, em relação a didática em si, eu pego muito dos próprios colegas né, que às vezes você aborda de um jeito uma determinada turma, num tá conseguindo, aí o colega diz: 'olha fiz assim, deu certo'. Não necessariamente da minha área, mas até um colega mesmo da Biologia, da Química, 'Eu fiz assim, assim e assim, realmente aquela turma é muito difícil! Então, eu trabalhei desse jeito e deu certo'. Eu tento ver com os próprios colegas da Escola, e outros colegas da disciplina né, 'Fulaninho oh eu tô trabalhando assim esse assunto, é realmente é muito difícil, mas eu fiz assim deu certo. Foi, assim e assim, tu usa esse daqui, tu faz experimento tal'. Com os próprios colegas, eu ganho muito nessa parte de abordagem de didática. (Professora Ruth).*

Assim, a experiência dos sujeitos, ou o saber proveniente de suas experiências de vida, segundo Gauthier et al. (2013), deve abandonar o seu caráter privado e passar para o domínio público para ser examinada, validada, criticada e analisada como um conhecimento legítimo. Em outras palavras, a complexidade da prática docente jamais poderá ser totalmente controlada pela ciência tampouco, somente pelo saber experiencial. Não podemos negar a relevância para a formação docente dos saberes científicos nem desprezar os saberes dos professores adquiridos através de suas experiências de vida pessoal; um não se sobrepõe ao outro. Os saberes cotidianos e experiências terão, ou não, uma consciência mais crítica dependendo da relação que o professor tenha com o conhecimento científico.

Questionados, em um dos encontros do grupo focal, sobre como avaliavam a proposta de currículo do Ensino Médio Integrado e se mudariam alguma coisa, os sujeitos de pesquisa se posicionaram satisfeitos com a proposta da Educação Profissional, demonstraram um certo “orgulho” em fazer parte dessa rede de ensino do Ceará, porém fizeram severas ressalvas à forma como essas escolas vêm trabalhando o currículo, a falta de preparo deles no enfrentamento dessa modalidade de ensino. Paulo apresenta, sucintamente, porém de forma bastante pertinente, como a proposta curricular dessas escolas vem sendo trabalhada.

*Eu acho que o nosso modelo de Escola, eu e Ruth, nós passamos pela Escola Técnica, que era uma Escola assim né, era uma Escola Técnica que era integrada ao Ensino Médio, só que lá as disciplinas do Ensino Médio, elas davam suporte às disciplinas do Ensino Profissionalizante; [...]. No nosso Sistema atual, a nossa Escola Profissionalizante, eu não vejo o currículo como sendo integrado, eu vejo um currículo paralelo; como se fossem dois currículos paralelos. Um currículo profissionalizante e um currículo do Ensino Médio. E esses currículos paralelos, às vezes conversam, às vezes não, nem sempre estão em diálogo. E às vezes a gente não sabe o que está acontecendo em um e o que está acontecendo no outro. Aí a gente internamente, a gente tenta fazer os nossos acordos, pra tentar, de fato, integralizar. (Professor Paulo).*

As dificuldades apontadas por Paulo revelam a falta de integração na proposta curricular das escolas profissionais, pelo menos na prática de sua experiência, pois, na teoria, a integração curricular estaria garantida na sua estrutura básica. Apesar de trazer a promessa da integração, na prática, a escola profissional implantada no estado não conseguiu romper com a dicotomia curricular. Reforçando as palavras de Paulo, a escola trabalha dois currículos “paralelos”, em que as disciplinas e, conseqüentemente, os professores não dialogam, dificultando, assim, o trabalho do professor. Paulo relata que, internamente, os professores tentam fazer os “acordos” deles para conseguir a integração curricular e, assim, de forma inconsciente vão desenvolvendo saberes profissionais.

Ciavatta (2005) coloca que a proposta de integração curricular almejada pela modalidade de Ensino Médio Integrado requer uma formação ampla e integral do ser humano, de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem supremacia de uma sobre a outra, mas com integração entre essas duas dimensões da formação. Em sua compreensão, o que é propagado por essa proposta é que a educação

propedêutica se torne inseparável da educação técnica profissional. Porém, a questão colocada pelo sujeito de pesquisa revela que, na prática cotidiana de sua experiência, essa integração não ocorre, e tão gritante quanto é que também não ocorre uma formação para os profissionais dessa modalidade de ensino, levando-os, na maioria das vezes, a testar, internamente, suas metodologias de ensino.

*Então hoje, nós professores, estamos dentro desse projeto, como fantoches, né, não sabemos nem quem é que está manipulando. E a gente tenta acertar né, no meu caso eu sou da área da Enfermagem, então as áreas afins, a gente tem a Biologia, a gente tem as Ciências da Natureza, só que eu não acredito que seja só com áreas afins, a gente precisa das outras áreas, então a integração deveria ser com todas as disciplinas, o que de fato não acontece. [...] Teria que ter uma formação, semestralmente ou bimestralmente, pra chegar junto às escolas e preparar o professor, cobrar essa integração, mostrar como é que faz, mostrar se o jeito que a gente tá fazendo, se tá dando certo. A gente acha que tá dando certo, mas essa formação não existe, nunca existiu! O Projeto foi jogado, foi implementado, está sendo implementado, e a gente que está dentro da instituição, assim como outras instituições, está tentando fazer essa integração, muitas vezes sem saber nem como fazer, achamos que estamos integrando... (Professora Marta).*

Os desafios postos para os professores contemporâneos são inúmeros e complexos, porém, para os pesquisados, estes vão além do que a profissão do magistério pode exigir. Os professores vão buscando uma formação ao longo de suas experiências, ao longo dos desafios postos pelas contingências da profissão, desafios que, muitas vezes, estão além de suas decisões, sem muita compreensão da complexidade desse modelo de escola; vão cobrando deles próprios uma melhor preparação para práticas mais assertivas.

Na verdade, a complexidade dessa proposta curricular perpassa questões de poder, de política; não chega ao raio de atuação escolar tampouco do professor. Percebemos que, mesmo com a imposição, por parte das instituições oficiais, dos processos de ensino, mesmo sem a autonomia pedagógica, os professores conseguem driblar suas amarras e produzir saberes, mobilizar, “muitas vezes sem saber nem como fazer”, a integração do currículo.

No convívio e no diálogo com esses professores da Educação Básica, mais especificamente da escola pública e do Ensino Médio, foi possível constatar a coragem, a dignidade e a visão necessárias para fazer a diferença diariamente em suas salas de aula, para enfrentar as amarras de um currículo padronizado, uniforme, de uma BNCC engessada, da qual eles nem foram convidados a participar, e criar alternativas de autonomia pedagógica. Destaca-se, aqui, a importância da resistência encontrada nessas escolas a qualquer expropriação da autonomia intelectual e profissional do professor.

Outro aspecto, nesse sentido, colocado pelos sujeitos da pesquisa diz respeito à ênfase dada aos sistemas de avaliações externas, nacionais e internacionais. Nunca como agora se teve tantos programas de avaliação com extremo cuidado e controle sobre o que é ensinado em sala de aula, monitorando cada turma, cidade, estado e região. A diretriz é preparar o aluno para ter bons resultados nessas avaliações, dentro de um currículo universal e padronizado, avaliado com parâmetros iguais para todos. Transformaram o trabalho docente em “treinamentos” com o objetivo de desenvolver “competências” para atender ao mercado, mas os sujeitos da pesquisa também se posicionaram diante dessa questão. Observemos aqui os sentimentos de Ruth.

*A SEDUC começou-se a cobrar as duas coisas da gente, né? O menino tinha que ser bom no Técnico e também tinha que dar resultados no ENEM, SPAECE, SAEB, né. Ter números pra poder mostrar resultados no ENEM, IDEB. A gente precisa rever isso, preparar o aluno para a vida, né, não só para fazer provas... (Professora Ruth)*

Profanar templos e quebrar grades sempre foram atitudes dignas de castigos e punições. A reação conservadora está aí, batendo à porta todos os dias, endurecendo diretrizes, controlando avaliações, selecionando e excluindo conteúdos, legitimando material didático, desautorizando e

controlando os principais sujeitos desses rituais sagrados, os professores. Nunca como agora o professor foi tão perseguido, controlado e tolhido, principalmente o da Educação Básica, visto como incapaz de criar, produzir. As ameaças e as disputas não recaem tanto sobre o currículo, mas, sim, sobre a docência, o trabalho, a liberdade criativa do professor. Ter consciência desses embates é fundamental, fazer resistências é sobreviver em tempos de repressão.

Dessa forma, percebe-se que os professores não se conformam simplesmente com as ideologias predominantes do sistema, como sugere a crítica radical. Eles resistem, modificam as suas práticas escolares, constroem saberes. A sensibilidade de perceber o diverso, o plural, traz para sua experiência a lógica da criação, da produção. Isto é fato: professores não acatam passivamente as diretrizes; eles também as produzem, transformam e criam novos saberes. Esse é um espaço legítimo da docência!

*[...] E tem alguns métodos, vamos dizer assim, que eu fui descobrindo né, que foi funcionando, que funciona pra um, mas não funciona pra todos. E que para aquele outro eu tenho de mudar o método. (Professor Paulo)*

Os sujeitos aqui pesquisados ainda estão resistindo a essa ordem dominante, ainda estão buscando alternativas, mesmo dentro de um currículo fechado de Ensino Médio Integrado, com aspectos tão diversos e complexos. O lugar onde se desenvolve a formação é no trabalho, na prática da ação docente, nos convívios diários da escola. Os professores estão reagindo à rigidez e ao caráter impositivo dos ordenamentos curriculares, estão resistindo à suposição errônea de que “todos” os alunos devem aprender a partir dos mesmos métodos, das mesmas técnicas de ensino e dos mesmos modos de avaliação.

Compreendemos, através deste estudo, que os saberes da prática docente, longe de serem adquiridos apenas em laboratórios, deslocam o olhar sobre coisas simples, para depois fazer emergir sentidos ocultos. Compreendemos, ainda, que o desenvolvimento desses saberes acontece na própria vida, através das experiências, das lutas cotidianas. E, como diz Nóvoa (2013), elas se entrecruzam constantemente, *desvendando na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não veio trazer novas descobertas acerca das práticas profissionais ou conhecimento inusitado do que ocorre dentro das escolas públicas cearenses. Ela apenas ousa trazer algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas no intuito de melhor compreender aquilo que nos move: a *educação*.

Dessa forma, sintetizamos alguns pontos considerados relevantes para a conclusão deste artigo.

- a) Os professores das escolas de Educação Profissional do Ceará desenvolvem e integram diversos tipos de saberes profissionais. A pesquisa confirma a percepção segundo a qual vários saberes são desenvolvidos, mobilizados e integrados pelo professor no processo de ensino. Mesmo sem muita consciência ou sem saber identificá-los de forma científica, os sujeitos relataram o desenvolvimento de distintos saberes desenvolvidos ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Foi possível identificar seus saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais, das Ciências da Educação, todos oriundos de diversas fontes, da sua formação inicial ou continuada, dos “encontros”, das práticas sociais e dos diálogos cotidianos de suas vidas.
- b) Uma outra questão identificada na investigação diz respeito à relação estabelecida entre os saberes científicos e os da experiência na ação pedagógica dos professores investigados. O estudo revela que os professores mantêm uma relação mais próxima com os saberes da experiência do que com os saberes científicos. Reconhecem a relevância destes, porém, diante de situações diárias

- da docência, buscam os saberes experienciais, aqueles desenvolvidos no cotidiano escolar, às vezes aprendidos com os próprios alunos ou com seus pares, para solucionar a situação.
- c) O estudo também possibilitou a reflexão sobre como ocorrem as relações estabelecidas entre os docentes no desenvolvimento e na integração dos seus saberes profissionais. Aqui encontramos na escola o espaço fundamental para a reflexão coletiva da prática cotidiana do professor e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento e seu aperfeiçoamento profissional. De acordo com as falas dos sujeitos, os cursos de formação, em geral, não produziram mudanças significativas na prática pedagógica. Em contraposição, a reflexão coletiva dos colegas docentes e a convivência em sala de aula com os alunos resultaram em maior crescimento e formação profissional. Vislumbramos, ainda, que os professores desenvolvem na escola princípios de autonomia mediados por relações dialógicas e reflexivas. Enfrentam seus problemas e desafios diários na ação coletiva, na partilha com seus pares, o que Fartes e Santos (2011), denominam “poder periférico” presente na cultura profissional dos docentes em oposição ao “poder centralizado” que institui as práticas profissionais socialmente legitimadas. Esse “poder periférico” é o da resistência, da oposição silenciosa, da criatividade, que todos os dias os professores utilizam para potencializar seus desafios.
- d) A investigação ainda possibilitou a reflexão sobre como a ação pedagógica é influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente. Esse, sem dúvida alguma, foi um objetivo específico de grande relevância para a investigação, pois ajudou a refletir sobre o modo como os professores articulam o pessoal e o profissional, sobre a forma como esses aspectos foram evoluindo de forma integrada ao longo de suas carreiras. Compreender como cada um se tornou o professor que é hoje, incluir que a ação pedagógica realizada hoje por cada um deles recebe interferências de suas experiências pessoais, de suas escolhas, de suas trajetórias profissionais, gerou reflexões sobre a relevância de suas identidades e de suas subjetividades e sobre o quanto é valorosa para a docência a apropriação dos seus saberes, a apropriação do conhecimento de si mesmos.

Para finalizar, trazemos o pensamento de Paulo Freire (2011, p. 25), quando diz: “foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar, e assim, descobriram maneiras, caminhos, métodos de ensinar”. Aqueles que buscam controlar a prática e o pensamento docente, fazendo da escola um lugar de reprodução, entrarão sempre em embate com a docência que busca a emancipação humana e resiste às mordidas e às leis de extermínio do pensamento, afinal, há uma natureza testemunhal nesses espaços, tão lamentavelmente relegados!

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CEARÁ. **Referenciais para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. 2013.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, V. 41, N° 143, maio/ago., 2011, p. 376-401.

- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério de Saúde/Departamento dos Recursos Humanos, 1988. p. 17-34.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- RIBEIRO, E. C. S.; SABINO, T. C.; SANTOS, J. D. G.; MORAES, B. M. Educação Profissional no Ceará sob à crítica marxista: história, política e especificidades. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 1017-1039, abr./jun. 2020.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

## A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE PROFESSORES(AS) TEMPORÁRIOS(AS)

Rafael Rabelo Cavalcanti  
Francisca Rejane Bezerra Andrade

### INTRODUÇÃO

O enredo que serve como linha condutora desta análise tem como sujeito o trabalhador docente como um dos executores da Política Pública de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). No presente artigo, procuraremos fazer uma relação entre esse trabalhador, dentro de suas características e das contradições da flexibilização das relações de trabalho docente na esfera administrativa estadual, no bojo de seu contexto histórico e político.

Nosso foco será o trabalho dos professores atuantes na política de Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará. Podemos afirmar que este trabalho nas Escolas Estaduais de Educação Profissional é precarizado, não em relação às condições físicas das escolas, dado o crescente investimento público em infraestrutura, mas porque a maioria absoluta daqueles que executam essa política são regidos por uma relação de trabalho que não garante qualquer possibilidade de ascensão na carreira, direitos trabalhistas, seguridade social ou estabilidade funcional.

Seguindo a esteira nacional, em consonância com o que foi proposto pelo Programa Brasil Profissionalizado (PBP), o Ceará lançou o seu modelo de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em 2008, a partir do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (PIEPT). A proposta de gestão e de acompanhamento do referido plano apresenta o conhecido ciclo de PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), advindo do mundo corporativo, um “modelo gerencial”, como exemplo para acompanhar, gerenciar e avaliar o modelo de Educação Profissional (EP) no Ceará. O Plano, em geral, parece feito de recortes entre as duas perspectivas, sendo que a predileção por um modelo de gestão da política pública advindo da iniciativa privada reforça uma delas, o que repercutirá, como será demonstrado a seguir, no trabalho daqueles que a executam.

Outra contradição posta é o trabalho docente, foco do nosso objeto de estudo. Trazendo novamente a discussão em relação às debilidades da Política Pública de EMI no Brasil, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio<sup>29</sup> de 2007 destaca uma fragilidade a ser superada em relação ao trabalho docente nessa modalidade de ensino, qual seja,

[...] diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do ensino médio integrado, cujos cursos terão duração,

<sup>29</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 8 jan. 2017.

em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re)constituir esses quadros efetivos, uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente (BRASIL, 2007, p. 33).

Ou seja, o contrato temporário de professores é um impeditivo para a execução da política pública de formação do trabalhador como ser humano integral, em suas relações sociais e com a natureza, bem como na sua contribuição para a superação do modelo de desenvolvimento excludente, ora hegemônico em nossa sociedade. Essa proposição mais uma vez destaca que o papel da política de Educação Profissional não deve se restringir apenas a ser um suporte ao crescimento econômico e à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sendo a contratação de professores efetivos – com vínculo profissional estável e a sua posterior formação continuada – uma etapa importante para sua efetivação.

Para melhor análise dessa conjectura o presente texto traz um levantamento acerca do número de professores na esfera administrativa estadual, levando em consideração tanto a forma de contrato de trabalho como a modalidade de Ensino Médio Regular ou Ensino Médio Profissional. A base de dados quantitativos foram os resultados encontrados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica<sup>30</sup> publicadas entre os anos de 2011 e 2018.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, utilizamo-nos da observação participante, que, segundo Schuwartz e Schuartz (*apud* GHEDIN; FRANCO, 2011), é

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob a observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (p. 194).

Nesse ínterim, compreendemos que uma premissa dessa metodologia, qual seja “assumir o ponto de vista do grupo pesquisado”, faz todo sentido, já que o pesquisador faz parte da categoria pesquisada e está em permanente contato com professores e professoras ditos “temporários” nas mais variadas modalidades de ensino e tipos de escola da rede pública estadual do Ceará.

A presente pesquisa utilizou as entrevistas como parte da observação participante, por concordarmos que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134), portanto, de forma direta, sem interferências. Da mesma forma que propõe Haguette (1992), entendemos que há diferença entre lidar com os sujeitos pesquisados como apenas “informantes”, ou seja, uma fonte como outra qualquer no processo de obtenção de dados, na maioria das vezes, externos a eles próprios, e “entrevistados”, quando os sujeitos têm participação ativa nas entrevistas, inclusive no processo de reflexão e transformação da prática que elas proporcionam. Dessa forma, trataremos os sujeitos nesta pesquisa como “entrevistados”.

Na sequência, com base nesses dados, procuraremos apresentar esses profissionais docentes a partir de uma pesquisa de campo realizada em duas Escolas Estaduais de Educação Profissional do município de Maracanaú, Ceará, entre os dias 22 de abril e 5 de maio de 2019. Os professores

---

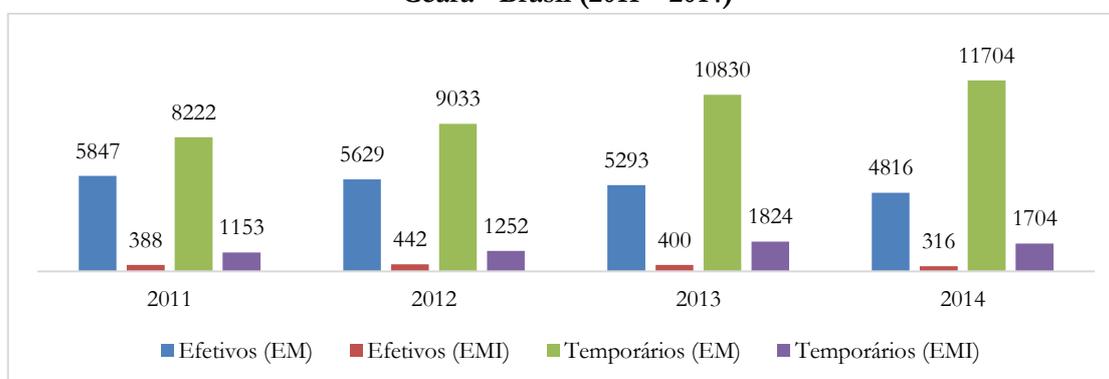
<sup>30</sup> As Sinopses Estatísticas da Educação Básica são realizadas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentam dados referentes a estabelecimento, matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, para diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de ensino brasileiras, entre elas: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados estão distribuídos de acordo com as regiões brasileiras e suas respectivas unidades da federação.

participantes foram expostos a um roteiro de entrevista centrada (*Focused Interview*), em que puderam expor suas experiências pessoais e seus pontos de vista acerca da temática apresentada.

## PROFESSORES DA BASE PROPEDEÚTICA EM NÚMEROS: EFETIVOS E TEMPORÁRIOS NO ENSINO MÉDIO REGULAR E PROFISSIONAL

A implementação da política pública de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará data do ano de 2008. Teve-se esse ano como marco para a pesquisa documental e posterior análise. Não obstante, o primeiro empecilho foi no mapeamento da quantidade de professores com contrato temporário na referida modalidade de ensino no estado, pois a principal fonte de pesquisa para a obtenção desses dados, qual seja, a Sinopse Estatística da Educação Básica, só começou a apresentar o resultado da proporção entre professores contratados de forma estável e os contratos por tempo determinado, a partir de 2011. Devido a essa limitação, vimo-nos condicionados a executar a nossa análise estatística apenas dessa data em diante (2011 – 2018). Vejamos.

**Gráfico 1: Comparativo no número de professores efetivos e temporários no Estado do Ceará - Brasil (2011 – 2014)**



Legenda: EM: Ensino Médio Regular EMI: Ensino Médio Integrado

Fonte: Elaboração própria com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP (2011 – 2014).

Analisando os dados anteriores, temos que, no período apresentado, houve um aumento significativo do total de professores, 2.775 novos profissionais entre os anos de 2011 e 2014, representando um incremento de 19% no quadro docente do estado. Na Educação Profissional, esse número foi bem mais expressivo no mesmo período, 816, um incremento de cerca de 40%. Esses números são compatíveis com a expansão da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional levada a cabo pelo Governo do Estado no período, quando houve um salto de 77 escolas em 57 municípios em 2011, para 106 escolas em 82 municípios em 2014, um incremento de aproximadamente 37% no número de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP)<sup>31</sup>.

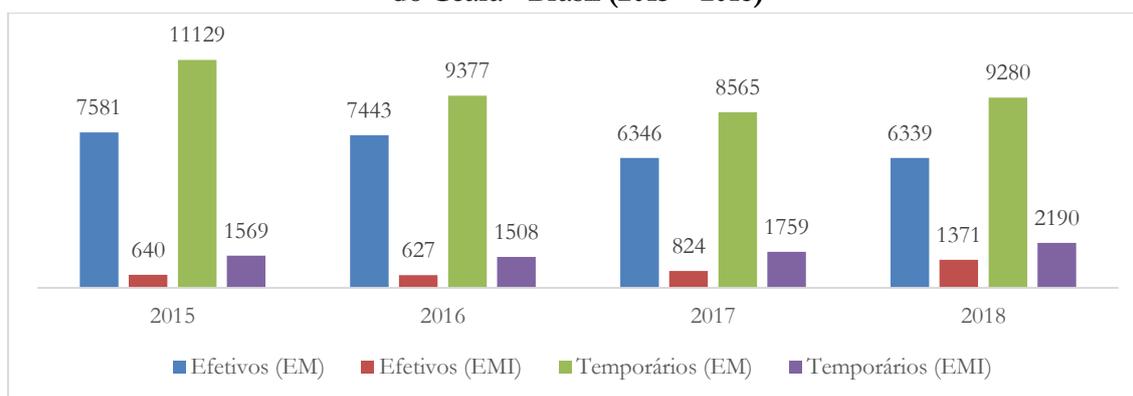
É basilar destacar que, a proporção de professores com contratos de trabalho temporário permaneceu quase inalterada. No período citado, em média 30% dos professores eram efetivos, e cerca de 60%, temporários. Na Educação Profissional, o número de profissionais regidos pelo Estatuto do Servidor Público do Ceará é visivelmente menor, em média 20%, enquanto o de professores temporários chega a 70%. Aparece, ainda, a figura do professor regido pela CLT, ou considerado “terceirizado”, em média 10% do total. Atribuímos a presença desses profissionais na Educação Profissional do Ceará ao fato de os professores da base técnica das Escolas Estaduais de

<sup>31</sup>Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103). Acesso em: 10 mai. 2019.

Educação Profissional serem selecionados por uma Organização Social<sup>32</sup> (OS), o CETREDE<sup>33</sup>, e firmarem relação de trabalho com ela via regime CLT.

Em 2013, foi realizado um concurso público para provimento de cargos efetivos de professores da Rede Pública Estadual de Ensino<sup>34</sup>, com 3.000 vagas ofertadas, mas a data de fechamento do Censo Escolar nos possibilitou medir o impacto do concurso em relação ao que pesquisamos somente a partir dos dados referentes ao ano de 2015, como mostra o Gráfico 2.

**Gráfico 2: Comparativo no número de professores efetivos e temporários no Estado do Ceará - Brasil (2015 – 2018)**



Legenda: EM: Ensino Médio EMI: Ensino Médio Integrado

Fonte: Elaboração própria com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP (2015 – 2018).

Aprofundando, portanto, a análise dos dados anteriores, e já podendo aferir o impacto do concurso público de 2013, verificamos que, de início, entre 2014 e 2015, houve um visível incremento no número de docentes na rede estadual – saltamos para 3.388 professores a mais, ou 19% do total, mas, a partir daí, o movimento de ampliação do quadro docente geral (efetivos e temporários) entrou em um ciclo inverso, com decréscimo constante. A Educação Profissional seguiu a mesma tendência, isto é, aumentou o seu quadro de professores em aproximadamente 19% após o concurso público de 2013, mas, na sequência, continuou apresentando o número de docentes expandido, fato justificado pela contínua ampliação da rede de EEEP.

Tem-se que, entre 2015 e 2016, houve uma redução de 1.854 professores, ou aproximadamente 9%, no quadro docente do estado. Em 2015, no geral, aproximadamente 55% dos profissionais do magistério no Ceará tinham vínculo empregatício temporário e, na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, mais especificamente, apenas 21% dos docentes eram regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Ceará

De acordo com os dados de 2016, houve uma pequena redução de aproximadamente 4,5%, já que 51% dos profissionais eram regidos por contratos temporários como um todo, mas, apesar desse quadro, a proporção de professores efetivos das Escolas Estaduais de Educação Profissional permaneceu praticamente a mesma, representando, aproximadamente, 20% do total de docentes.

Entre 2016 e 2017 o quadro geral de docentes foi reduzido ainda mais, com 2.836 professores a menos na rede, ou 15,5% do total – embora, mais uma vez, a proporção entre professores efetivos e temporários tenha mudado pouco, com aproximadamente 40% de professores efetivos e 54% de temporários. Também não houve mudança significativa na Educação Profissional, com 53% de

<sup>32</sup> É um tipo de associação privada, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, que recebe subvenção do estado para prestar serviços de relevante interesse público.

<sup>33</sup> Centro de Treinamento e Desenvolvimento.

<sup>34</sup> Edital 007/2013, de 6 de junho de 2013.

professores temporários e apenas 25% de docentes regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado do Ceará

O ano de 2018 trouxe uma realidade um pouco diferente. A nova portaria de lotação<sup>35</sup> da Secretaria de Educação trouxe, pela primeira vez, a possibilidade de que o professor efetivo tivesse preferência no processo de seleção para o trabalho nas EEEP, o que está de acordo com Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado do Ceará. Até então, a ordem de lotação dependia de um processo avaliativo, que levava em consideração a colocação do professor, em detrimento do regime de trabalho. Essa nova portaria tornou possível, apesar da tendência geral de decréscimo do quadro docente, o aumento da proporção de professores efetivos no EMI do Ceará de, em média, 20% a 25% para 35% naquele ano.

Podemos perceber que na análise dos oito anos apresentados em sequência, a proporção de docentes com contrato de trabalho temporário, sem estabilidade funcional ou plano de carreiras na rede pública estadual e, mais especificamente, na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Ceará, nos parece um número consolidado.

## PROFESSORES TEMPORÁRIOS POR ELES MESMOS

As duas primeiras perguntas do roteiro tratavam de como os entrevistados avaliavam sua rotina de vida e trabalho a partir da condição de “professor temporário” e se haveria diferenças nessa dinâmica em relação aos “professores efetivos”.

O Professor B<sup>36</sup> é temporário há 9 anos e trata da questão levantada pelos núcleos gestores das escolas pesquisadas e abordada anteriormente na introdução, remete à compreensão de que nas “EEEP se trabalha mais”, a rotina é mais intensa e há maiores cobranças em relação à escola regular.

*Aqui é bem mais puxado, né, a gente tem uma série de metas para poder alcançar, nós temos preparação para olimpíadas, inclusive agora nesse mês nós vamos ter a olimpíada brasileira de astronomia, tem a amostra de foguetes, mas nesse ano infelizmente não foi possível a gente participar, vai ter agora uma prova de olimpíada do IFCE também, então além da rotina do trabalho normal, tem essa preocupação com os resultados externos (Professor B)*

Sobre o que seria diferente a esse respeito com os professores efetivos, ele infere.

*Sinceramente falando, a gente já discutiu muito isso por aqui. Da minha prática docente não mudaria nada. Agora, como a pergunta diz, não é? O que seria diferente? Lógico que seria diferente, primeiro o salário, e aí é uma questão também de estabilidade emocional, porque o cara que é efetivo, ele não tem aquela preocupação, aquela angústia, todo mês, fim do ano, renovação de contrato, então o que mais atrapalha, não profissionalmente, mas pessoalmente, é essa questão da gente estar na insegurança. Só isso, eu acho que, para mim, o que mudaria é isso. A minha questão didática e profissional não mudaria praticamente nada (Professor B)*

Os professores C, com 9 anos como temporário, E e F, ambos com 8 anos de contrato temporário apresentam outra perspectiva. O Professor E ressalta que, em geral, recebem muitas cobranças em relação à execução do seu trabalho, o que os leva a praticar cotidianamente uma rotina

<sup>35</sup> Portaria nº 1451/2017 – GAB.

<sup>36</sup> A primeira escola possuía no momento da pesquisa um total de 12 professores que atuavam na base propedêutica de ensino, sendo 4 efetivos e 8 temporários, dos quais 2 se propuseram a participar. Na segunda escola pesquisada, 21 professores trabalhavam na base propedêutica, sendo 5 efetivos e 16 temporários, dos quais 4 colaboraram. Os docentes foram classificados por letras do alfabeto, sendo os docentes “A” e “B” pertencentes à “Escola 1” e os professores “C”, “D”, “E” e “F” trabalhadores da “Escola 2”.

diferenciada e intensificada de trabalho, em busca de se sobreporem em termos qualitativos ao mesmo exercício praticado pelos docentes efetivos. Numa constante linha comparativa e dicotômica de quem tem melhor desempenho em serviço.

O professor F, por sua vez, reflete sobre a pressão psicológica fruto da instabilidade laboral vivenciada, ao mesmo tempo em que recorda modificações operadas pelo Governo do Estado nas últimas duas décadas. Para ele,

*[...] é umas das coisas que realmente é uma aflição que nós sentimos aqui por todos os anos. Durante os anos foi ficando bem mais fácil a questão da contratação para as escolas profissionalizantes, porque antes era praticamente automático nosso contrato aqui. Quando eu cheguei, a gente não passava por esse momento de seleção, por que nós havíamos aderido à TESE, e por conta da TESE nos garantiam a questão de renovar o contrato, ficava somente um mês sem receber, mas depois não passava por todo esse processo. E depois houve uma mudança, que teria que fazer aquele processo de seleção, dar prioridade aos efetivos e depois uma seleção que houve e somente não compondo o quadro de professores, existindo a carência é que nós entraríamos no artigo 4º (da Lei 222407/2000). Desde então é uma agonia, e a gente nota que dessa agonia existe realmente uma manipulação por parte de núcleos gestores. E querendo ou não a gente fica naquela, nas mãos desse pessoal mesmo, não sei nem como falar isso, mas é extremamente complicado para nós como temporários. O psicológico fica bem abalado (Professor F).*

O supracitado modelo de gestão da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) a que se refere o Professor F pressupõe um momento de *feedback* do núcleo gestor sobre o trabalho dos professores, o que, nas palavras deles próprios, se converte em cobrança e, em alguns momentos, na imposição de um “padrão de ensino”. O primeiro elemento que se destaca, como já levantado anteriormente, é o medo: de não ter o contrato renovado, de não ser reconhecido no seu trabalho, de perder o emprego.

Vê-se que o medo é a argamassa que conecta todos os depoimentos presentes neste tópico. Ou seja, assiste-se àquilo que Santos (2016, p. 18) descreve como uma “manipulação discricionária da insegurança de pessoas e grupos sociais vulnerabilizados”. Segundo ele essa condição pode advir por precariedade do trabalho, de doenças ou outros problemas, mas tem em comum o fato de produzir nos indivíduos “elevada ansiedade quanto ao presente e ao futuro, de modo a baixar o horizonte de expectativas e criar a disponibilidade para suportar grandes encargos, com redução mínima de riscos e da insegurança (SANTOS, 2016, p. 18).

Nesse ínterim, duas frações de uma mesma categoria profissional são colocadas em conflito pelo extremo da precarização do trabalho e do medo constante ao qual uma delas é submetida cotidianamente, a ponto de a fração mais explorada propor como solução a perda de direitos – um nivelamento por baixo das condições de trabalho, na busca da igualdade de condições. Como é típico da sociabilidade capitalista, “romantiza-se” o sofrimento, o que leva a fração mais explorada da categoria a acreditar que os direitos conquistados pelo outro grupo são um “privilégio” e que apenas os que não os têm é que trabalham de fato.

Sobre o *feedback* das gestões escolares e a influência da TESE na rotina de trabalho desses profissionais, os entrevistados nos remetem aos impactos da chamada administração gerencial no setor público, o que, de acordo com Shiroma e Evangelista (2011), constitui-se em um modelo em expansão no Brasil nas últimas três décadas. A Professora E, por exemplo, destaca desse modelo o excesso de atividades administrativas atribuído ao docente das EEEP em detrimento de seu aperfeiçoamento didático-pedagógico. Segundo ela,

*o feedback que faz parte da TESE é mais forte com alguns e menos com outros. E, assim, sobre a presença do ‘privado’ na escola, eu fico me perguntando, é muita coisa para preencher, muita parte administrativa e esquece a parte pedagógica. E então, qual o tempo que sobra para eu planejar? Porque o tempo que eu tinha para planejar, para estudar, para pesquisar, para visitar alguns conceitos, para pegar coisas novas que vem surgindo a cada dia, então eu não*

*tenho como levar mais suporte para a sala de aula porque o meu planejamento é focado mais para essas coisas burocráticas. (Professora E).*

Ainda sobre o tema, reitera:

*Eu acho que é muita coisa, é muito “privado” na escola. Essa parceria pública privada está demais. Essas ferramentas de gestão, elas contribuem, é certo, mas acho que elas estão ‘deixando para lá’ o pedagógico. Eu acho que querem muito resultado, mas, em contrapartida, não tem espaço para a sala de aula. A gente não tem espaço para aula. Só tem espaço para cobrar e criar números (Professora E).*

Pode-se aqui notar referência ao gerencialismo. Ela nos remete novamente à política de “responsabilização pelos resultados” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011), expressa nas cobranças às quais os docentes são submetidos. Ou seja, faz um *link* com a presença de um modelo de gestão empresarial, e o impacto desse modelo, executado a partir da parceria com instituições privadas, na rotina de trabalho dos profissionais do setor público de educação, em específico, os professores temporários.

Quando foi solicitado que os docentes opinassem se o seu trabalho como temporário atende às condições de profissionalização docente e o que seria diferente caso fossem efetivos, o Professor A acredita que houve avanços no regime de trabalho dos professores temporários nos últimos anos, referindo-se aos processos burocráticos que garantem o pagamento dos docentes após a renovação dos contratos. Relata que se tornaram mais ágeis. Hoje, o tempo de espera para o recebimento é, de acordo com o professor, de “[...] no máximo 2 meses, no passado já chegou a demorar 6 meses para receber entre um ano e outro”.

Outra questão referida é que, a partir da Lei nº 15.779/2015, o auxílio-alimentação é garantido também aos temporários, bem como a possibilidade de adesão ao sistema de saúde dos servidores públicos estadual, o Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará (ISSEC). Nas palavras do professor “o trabalho do professor temporário atende a essas condições de profissionalização docente. Em comparação a anos anteriores, a valorização do professor temporário melhorou, mas em um crescimento tímido” (Professor A).

Quando questionamos sobre a profissionalização dos temporários o Professor B dá ênfase à diferença no quesito financeiro.

*Agora aqui, por exemplo, [neste momento o entrevistado aponta para a citação de Lacerda (2011) apresentada no roteiro da entrevista], ele cita ‘política de valorização do magistério’, pra quem é temporário, a gente ganha praticamente quase R\$ 1000,00 a menos do que um efetivo, e não recebe férias no meio do ano, então uma vez eu fiz uma conta perversa com alguns colegas meus temporários, nesse período todo em que nós somos temporários, se fossemos contabilizar o quanto a gente deixou de ganhar com as interrupções de contrato e com férias, dava para a gente dar entrada e comprar uma casa nova com certeza, o quanto o Estado economizou com a gente (Professor B).*

A questão da diferença de remuneração e da falta de progressão na carreira foi levantada anteriormente e, agora, é corroborada pelo depoimento do entrevistado. O docente contratado precariamente “custa menos” ao Estado. A presença massiva desse regime de trabalho na administração pública estadual, mais especificamente na Secretaria de Educação, pode ser entendida como elemento de racionalização do Estado e parte do processo de privatização endógena.

A fala do Professor D faz uma mediação entre essas duas perspectivas, mas sem deixar de levantar questões abordadas anteriormente.

*Na nossa categoria [professor], a gente, muitas vezes, não se identifica na categoria. Talvez por não ter um CREA etc. Então parece que realmente é isso mesmo. Parece que muita gente está de passagem. E conscientemente por não ter outra opção. Isso fragiliza demais. A gente fica*

*respondendo essas coisas, puxando muito para esse colégio, nós já percebemos que nos colégios existia mesmo um apartheid entre temporários e efetivos e técnicos. Aqui a gente conseguia, a gente nem sabia quem era quem, só no final de ano que a gente se aperreava e sabia quem era que estava mais aperrado, mas não existia essa coisa (o apartheid). Só que o corpo docente foi mudando, e é por questão pontual mesmo, [...] essas questões políticas também. Muitas pessoas passaram a perceber a política agora de última hora e não sabe conviver com o contraditório e aquela estratégia lá de fora de 'calar o contraponto' aqui dentro também é verdadeira. Isso tudo afetou para a gente. Eu não sei se isso tem a ver com temporário ou efetivo, eu não sei sinceramente (Professor D).*

No depoimento, é possível aferir o impacto da falta de estabilidade funcional, de um plano de carreiras e da remuneração diferenciada na imagem que cada um faz da sua profissão, do pertencimento de si próprio na categoria profissional, e, mais uma vez, há o ressentimento em relação à falta de sensibilidade dos professores efetivos nas suas lutas por aumento salarial e direitos em relação aos temporários.

Para as próximas duas questões, foi apresentada aos entrevistados uma citação de Lüdke e Boing (2004)<sup>37</sup>, em que os autores definem alguns elementos que fragilizam o trabalho dos professores. As questões levantadas se referiam a como os entrevistados identificam essas fragilidades no seu cotidiano de trabalho como professores temporários e o que seria diferente caso fossem efetivos. O Professor B respondeu a partir de uma comparação entre docentes e outros grupos de profissionais.

*Quando ele [autores da citação] cita aqui outros grupos profissionais eu vou dar um exemplo, a polícia militar, embora também haja divergência internas entre eles, a gente vê que quando eles se reúnem para uma greve, eles são unidos, o que a gente não observa no grupo de professores. Então a gente vê que a classe tem muito viés político no meio, quem votou em A, e B e C, o pessoal acaba se desmotivando, desfaz-se o movimento de greve, quando tem. Então eu acho que o grupo ele é fragilizado nesse sentido. Quando a gente teve a última greve, quando o pessoal do sindicato veio aqui para a escola, fala-se muito abertamente para o professor efetivo e isso cria uma divisão. A gente costuma até brincar quando você chega na CREDE ou na Secretaria da Educação, uma pergunta que eu não sei se já mudou, mas eles costumam perguntar se você é 'professor' ou se é 'temporário'. Os dois fazem o mesmo trabalho, mas tem essa distinção (Professor B).*

É bastante simbólico que o Professor D reconheça, na sua participação em manifestações da categoria, a condição de “boi”. A aparente falta de empatia dos profissionais com estabilidade funcional em relação aos que têm contratos de trabalho precário nos parece ser um elemento recorrente e com um alto impacto no reconhecimento desses docentes como parte da categoria de professores.

<sup>37</sup> Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais (LÜDKE; BOING, 2004, p. 11).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa documental no site da SEDUC e do INEP e das entrevistas realizadas, pode-se apreender, pois, que grande parte dos docentes na Rede Pública Estadual e a maioria nas Escolas Estaduais de Educação Profissional não têm qualquer tipo de estabilidade funcional ou seguridade social. Encontram-se submetidos à legislação que rege seu vínculo de trabalho com o Estado, estando sujeitos à “conveniência” do núcleo gestor em relação ao seu trabalho e sendo absolutamente relativo e não específico dentro da legislação existente o que seria ou não conveniente à sua permanência na unidade escolar e, conseqüentemente, à manutenção do seu emprego, ou seja, sua condição de sobrevivência material.

Os referidos achados têm forte impacto nos processos de profissionalização e proletarização dos docentes submetidos a esse regime de trabalho, já os colocam em um verdadeiro quadro de “fascismo social”, como nos mostra Santos (2016). O impacto das audições com professores e professoras temporários nos permite ousar no sentido de tentar encaixar o regime de trabalho precarizado e falta de perspectiva econômica destes atores e atrizes nesta variação, já que, segundo o autor, trata-se da

[...] manipulação discricionária da insegurança de pessoas e grupos sociais vulnerabilizados por precariedade do trabalho, doenças ou outros problemas, produzindo-lhes elevada ansiedade quanto ao presente e ao futuro, de modo a baixar o horizonte de expectativas e criar a disponibilidade para suportar grandes encargos, com redução mínima de riscos e da insegurança (p. 18).

Se compreendermos os profissionais docentes como um “grupo social”, podemos aferir que o contrato temporário e a falta de estabilidade funcional os “vulnerabiliza”, pois retira deles a perspectiva de futuro. Um professor temporário não possui plano de carreiras e, de acordo com a tabela de vencimentos do Grupo Ocupacional Magistério do Ceará, tem um rendimento médio 21% menor em relação a um professor concursado em início de carreira<sup>38</sup>, já que não dispõe de todas as gratificações que compõem o salário. Acreditamos que o ganho remuneratório menor, a falta de estabilidade e de possibilidade de progressão na carreira docente podem ser entendidos dentro da categoria de “manipulação discricionária da insegurança”.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base**, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 06 jan. 2017

CEARÁ. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

---

<sup>38</sup> No ano de 2018 o rendimento do professor concursado em início de carreira, já computadas todas as gratificações, era de R\$ 3.517,93. O do professor temporário, nas mesmas condições, é de R\$ 2.779,38.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE):** Manual Operacional. Disponível em: [http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seducprof/download/Manual\\_Modelo\\_Gestao.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seducprof/download/Manual_Modelo_Gestao.pdf). Acesso em: 3 jan. 2017.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011.** Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 06 abr. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012.** Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 6 abr. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013.** Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 06 abr. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014.** Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 06 abr. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 jan. 2017.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016.** Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 jan. 2017.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017.** Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 06 abr. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 06 abr. 2019.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 04, 1991

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: Estudo com professores do curso de bacharelado.** 2011. Tese (Doutorado em educação). Programa de pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159 – 1180, set./dez. 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas.** São Paulo: Boitempo, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, out. 2011.

## INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO PARA ALÉM DAS EXIGÊNCIAS DA LEI

Ivania Maria de Sousa Carvalho  
Luís Távora Furtado Ribeiro  
Maria das Dores Mendes Segundo

### INTRODUÇÃO

A presente exposição objetiva analisar a formação continuada ofertada aos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, focando neste estudo o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica realizado no IFCE, *Campus* Juazeiro do Norte, Ceará. Trata-se de um estudo de natureza teórico-bibliográfico-documental com a ilustração de sete depoimentos de professores que fizeram a referida especialização, nos quais pudemos avaliar questões como a experiência vivenciada no que tange às possibilidades de um processo de aprendizagem das teorias e das práticas pedagógicas, sob a obrigatoriedade da formação para professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

De pronto, buscamos desvelar as diretrizes que fundamentam a Resolução nº 06/2012 do MEC/CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), a qual destina uma seção para tratar especificamente do assunto Formação Docente, no Título IV. Em cumprimento à referida legislação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) ofertou uma formação *lato sensu* em serviço com carga horária total de 400h, aos seus professores que não tinham cursos de graduação em licenciatura e não possuíam especialização *lato sensu* na área docente ou tinham menos de 10 anos de atuação no magistério da educação básica.

Diante do exposto, citamos a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, no qual está explícito que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Porém, conforme afirmam as diretrizes curriculares para os cursos técnicos, em termos de legalidade da atuação dos professores sem formação no magistério, por um tempo determinado, ela será possível por meio da certificação da experiência e de conhecimentos adquiridos ou através de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Essa investigação está alicerçada nas nossas experiências docentes e particulariza a atuação de um dos autores no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica o qual ministrou a disciplina Educação, Trabalho e Sociedade. Assim sendo, contextualizaremos o processo do ensino técnico e a funcionalidade da formação compulsória em serviço, articulando, nessa direção aos complexos da educação, trabalho e formação docente, aspectos esses, observados também nas entrevistas dos professores-alunos do curso pesquisado.

Para apreender os nexos entre trabalho e educação, partimos do pressuposto de que o trabalho é uma categoria fundante do ser social e os demais complexos, tais como a educação, são fundados pelo trabalho. Como diz Marx (2004, p. 89) “quando se fala do trabalho, está se tratando, imediatamente, do próprio homem”. Dito de outro modo, o trabalho está presente na vida humana como o fundante desse ser e, dessa forma, compreendemos o ser humano, a sociedade e o trabalho como partes de um todo que estão em um processo permanente de evolução e de transformação, pois, como afirmamos à luz da teoria onto-marxista, o homem produz sua existência e a reproduz baseado no próprio trabalho.

Todavia, vale destacar a importância da educação, quando voltada à formação integral do ser humano, complementada pela educação profissional que busca a autoafirmação, requisitos essenciais à formação humana, articulada ao aperfeiçoamento do trabalho e suas técnicas de produzir. Segundo Brandão (1984, p. 112), “pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, cuja missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor a partir da imagem que se tem uns dos outros”.

Apreendemos a educação como um complexo de importância “ineliminável” no processo de reprodução social, cumprindo, nesse sentido, como explica Saviani (2000, p. 13), a função social de [...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A educação tem como tarefa essencial a transmissão do patrimônio histórico produzido pelo gênero humano com objetivo à sua reprodução, o qual, nos termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, a educação articula de forma complexa e rica de mediações, os polos da individualidade e da genericidade do ser social.

Ainda tratando das concepções que embasam essa pesquisa – educação, trabalho e formação docente –, tem-se que o último exprime a construção do professor em meio a aquisição de conhecimentos, técnicos, científicos e humanos ou, como diz Moita (1995, p. 115),

[...] supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...]. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação.

No âmbito do Brasil, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio engloba uma gama de profissões e, devido à especificidade e à diversidade dos cursos técnicos oferecidos, atualmente, conforme a 3ª edição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (2014), estão vigentes 227 cursos de qualificação profissional, distribuídos em 13 eixos tecnológicos. São cursos oficializados e aptos a serem desenvolvidos em todo o território nacional em consonância com o desenvolvimento da economia local.

A investigação das políticas de formação docente na educação profissional tem como analisar as iniciativas de formação pedagógica ofertada aos profissionais que não possuem certificação para o magistério e cujas habilidades foram aprendidas na prática profissional diária.

Os professores das disciplinas da área técnica que atuam na educação profissional, especificamente nos Institutos Federais, em grande parte, são bacharéis e tecnólogos, diplomados, portanto, em áreas que não formam prioritariamente para o exercício do magistério, mas para a prática profissional direta na área de titulação. Nessa direção, asseveramos que esses profissionais necessitam, de algum modo, de cursos de formação continuada na docência.

Apesar de todos os limites impostos às formações continuadas no Brasil, podemos destacar que um dos pontos que carecem ser revistos nas formações continuadas é que, geralmente, elas são (des)continuadas, ou seja, buscam a solução imediata de um problema, visando sanar uma questão pontual da educação ou da prática educativa, sem levar em consideração o contexto em que ela está inserida. Para Alferes (2009, p. 41-42),

[...] as pesquisas e publicações sobre o tema formação continuada tendem a estabelecer poucas relações com o contexto socioeconômico, político e cultural mais amplo enfocando experiências muito singulares. Algumas vezes, o papel da formação continuada na construção da qualidade do ensino e da melhoria das práticas pedagógicas parece ser supervalorizado, sem que outras ações que se fazem igualmente necessárias (por exemplo, as condições materiais objetivas da escola e da sala de aula, o projeto educacional das redes de ensino, as propostas curriculares) sejam suficientemente exploradas e articuladas à formação continuada.

Focar na formação continuada desses docentes vai além da instrumentalização ou do cumprimento da legislação. Desse modo, enfatizamos a relevante contribuição da formação continuada como premissa para uma educação de qualidade e respaldada na formação dos estudantes da educação profissional de forma integral e emancipadora.

### **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DOCENTES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DIANTE DA EXIGÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

A carreira dos docentes nos Institutos Federais é nomeada de Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e se caracteriza por sua complexidade, por sua diversidade e por sua amplitude de abrangência. No estado do Ceará, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) é formado por 33 *campi* e uma reitoria. Apesar de nem todos os *campi* ofertarem toda a diversidade de cursos, os *campi* maiores, especialmente o *campus* Juazeiro do Norte, oferece cursos técnicos integrados, subsequentes, licenciaturas, cursos *lato sensu*, bacharelados, tecnológicos e de ensino técnico integrado à Educação de Jovens e Adultos. Essa miscelânea é uma das principais características e que influenciam diretamente na formação dos professores dos IF.

A função do profissional de ensino nos IF apresenta como missão elevar o ser humano à constante aprendizagem; daí a intenção de investir em formações que preparam o docente para promover as transformações da sociedade, buscando, mesmo nos limites do capitalismo, articular o ser social historicamente construído como fundamental para uma sociabilidade crítica, consciente, participativa, com profissionais que não sejam apenas excelência na mão de obra ofertada, e, sim, um profissional proativo, atuante, humano e conhecedor dos seus direitos e deveres. Esses paradigmas, que, à primeira vista, parecem voltados ao atendimento das necessidades da classe trabalhadora, são, na verdade, conscienciosos das recomendações do mercado e dos organismos internacionais.

Apesar de estratificada, devido à grande quantidade de especializações da docência, o cerne da questão precisa ser mantido: a formação integral do educando em ambos os níveis (Educação Básica e Superior) e nas diferentes modalidades da educação, tais como, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, e Educação Especial.

Compreende-se que, para implementar a formação docente continuada, faz-se necessário, primeiramente, promover uma formação docente inicial, como diz a própria Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

[...] um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é um documento que norteia a oferta dos cursos técnicos em todo o território nacional e perpassa desde a organização e o planejamento, passando pela avaliação até chegar à formação docente para atuação nessa modalidade de ensino, que possui suas particularidades considerando seu público-alvo,

que são jovens/adolescentes almejantes por obter uma profissão de nível técnico ou ingressar no nível superior.

A formação docente exige uma compreensão dinâmica da própria expressão, pois a concepção que havia sobre a docência no início do século não é a mesma de hoje e, provavelmente, dos anos vindouros. Novas necessidades são requeridas para desenvolver essa função do professor no espaço escolar, considerando, sobretudo, as demandas impostas pelo mercado no contexto do capital em crise estrutural. Assim sendo, reformas educacionais são implementadas como ideário de modernização que, a fim e a cabo, são reconfigurações do papel do professor no processo de reproduzir o ensino e a aprendizagem aos jovens da classe trabalhadora. Por outro lado, podemos vislumbrar que o caminho do professor pode ser como agente participante da formação do aluno, que promova, mesmo dentro dos contornos estreitos em que a educação no modo de produção capitalista se situa, a formação crítica do aluno, com perspectivas emancipatórias. Em suma, o que se observa é que a função docente ainda prevalece em sua essência, ou seja, de transmitir o conhecimento produzido pela humanidade, porém o processo de divisão internacional do trabalho e acumulação do capital exigem desse novo trabalhador novos conhecimentos em que o docente terá que adquirir para repassar as novas gerações.

Adentrando na questão da formação continuada para os professores que trabalham com a Educação Profissional e Tecnológica, isso nos chama a revisitar, a passos largos, como se deu essa formação ao longo dos 112 anos de Educação Profissional, iniciado em 1908 com as Escolas de Artes e Ofícios que, posteriormente, passa por outras nomenclaturas, hoje intitulada Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Aqui levantamos o seguinte questionamento: em que medida a articulação entre as necessidades da classe trabalhadora e as práticas pedagógicas são contempladas pelos IF?

É possível afirmar que, mesmo sendo uma instituição centenária, ainda há pouco interesse na formação pedagógica e continuada desses professores desses professores. Peterossi (1994) aponta duas características que representam a (des)formação para a docência nas instituições de ensino profissional.

Embora acompanhando as tendências mais gerais da evolução do próprio ensino técnico, a formação de seus professores guardou algumas características ao longo desses anos todos. Podem-se destacar duas como sendo principais: primeiro, os docentes sempre foram antes profissionais, tomado aqui o termo no sentido de estar ligado ao mundo produtivo e ser retirado do mercado de trabalho, do que um professor. Segundo a universidade esteve alheia à formação desses docentes (pp. 89 - 90).

Historicamente o saber fazer sempre esteve muito presente na educação profissional, desde os idos de 1908, sejam eles na formação dos futuros profissionais que a instituição estava formando, sejam no próprio corpo docente composto na grande maioria por leigos na educação.

É urgente o planejamento de formações pedagógicas para além de uma instrumentalização. Isso significa dizer que é imprescindível analisar se já avançamos nesse primeiro nível. Os docentes da Educação Profissional que não têm formação inicial no magistério carecem de recursos pedagógicos para o desenvolvimento do seu trabalho docente de forma consciente e consistente? Se sim, partimos para o segundo passo, que é saber se estes se utilizam desses instrumentos de modo que o aluno se aproprie da ciência como ser pensante e participante do processo de ensino e aprendizagem.

As formações em serviço devem priorizar uma práxis educacional refletida no trabalho do professor, o que significa uma aproximação com a realidade do profissional embasada em um pensamento teórico que intenta compreender a educação como um todo, seus problemas específicos e gerais. Segundo Ribas (2000, p. 40),

O desvio torna-se evidente diante da falta de uma política de formação de professores e de práticas não ajustadas à preparação necessária nos vários momentos em que ela ocorre. Tais práticas refletem um desconhecimento da situação do trabalho docente e uma interferência orientada para fins outros que não os definidos pela necessidade dos profissionais e/ou do ensino.

Em linhas gerais, constatamos que a bagagem de conhecimentos sistematizados trazida pelos professores da área técnica são, em sua maioria, a experiência profissional adquiridas em empresas privadas ou públicas ou decorrente de sua formação técnico-acadêmica durante o curso como estudante. A concepção do trabalho e da formação docente que esses profissionais da educação possuem, geralmente é construída a partir dos seus professores, sejam os do curso, sejam os da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estão contidas na Resolução nº 06/2012, que é um documento que trata da organização e oferece orientações para o desenvolvimento da EPTNM. Mesmo o enfoque deste trabalho estando direcionado para a formação docente, faz-se necessário destacar que as referidas diretrizes apresentam o caminho a ser trilhado pela Educação Profissional e Tecnológica em todos os espaços em que ela está presente, apontando uma preocupação explícita com a formação integral do educando, quando cita que essa modalidade de ensino carece que lhe seja conferida “uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes.” (BRASIL, 2007, p. 25) Porém, para que essa formação integral tome corpo, é necessário investir também na formação do conjunto de professores.

## **ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DE DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Segundo o Art. 40 das DCNEPTNM, a formação inicial para atuar na docência da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas [...]”. No que se diz respeito às outras formas de se garantir essa formação aos docentes em serviço, complementa-se o artigo no parágrafo segundo.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

- I - Excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;
- II - Excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
- III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (DCNEPT).

A obrigatoriedade da formação pedagógica dos professores que possuem menos de dez anos de efetivo exercício na docência nos Institutos Federais, em especial no IFCE, levou um número significativo desses profissionais a se submeterem a um processo seletivo para cursarem a especialização em docência da educação profissional no ano de 2019 com terminalidade prevista para o ano de 2020.

A princípio, os professores que exerciam a docência na Educação Profissional há menos de 10 anos receberam com surpresa o fato da obrigatoriedade de participarem do curso de pós-graduação. Passado esse primeiro impacto, em que imposição do curso ensejou desmotivação, surgiram também outros aspectos que favoreceram para a negação dos professores em relação à especialização aqui destacados.

O projeto de curso está organizado em 13 disciplinas que ocorreram na modalidade de Educação a Distância (EaD), contando com 2 encontros presenciais e um encontro final para a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O público-alvo foi composto por 100 professores dos diversos *campi* do IFCE, matriculados e divididos em 4 turmas de 25 alunos. O resultado do desempenho dessa turma não pôde ser completamente avaliado porque ela se encontrava em andamento, porém o que se pretendeu debater foi o percurso até então trilhado, no qual se pôde identificar muitas manifestações por parte dos alunos-docentes entre elas a insatisfação em relação a imperiosidade da especialização e a não tradução desta em valorização docente, nem a sua incorporação como incentivo profissional nos salários.

Outrossim, os professores se demonstram decepcionados com o currículo do curso de especialização, alegando excesso de textos, de atividades e, sobretudo, ausência de vinculação com a realidade de sala de aula, que não proporcionaria uma melhor atuação no trabalho docente, mas, ao contrário, os distanciavam ainda mais da área pedagógica.

Sem querer fazer juízo de valor, percebeu-se, em alguns “desabafos” por parte dos professores, que comprovam carência de afinidade ou rejeição com as disciplinas pedagógicas e principalmente uma aversão aos pensamentos e às práticas didático-pedagógicas que contribuiriam para um melhor desempenho docente em suas aulas.

Compreende-se que, apesar das distorções e das reconfigurações permeadas nas constantes reformas educacionais brasileiras, a formação docente inicial e continuada torna-se importante para promoção da qualidade na Educação Básica e na Educação Profissional. Dito de outro modo, o ensino de qualidade requisita um docente com amplo conhecimento teórico e prático articulado com as condições de infraestrutura do ambiente educacional. No caso específico da Educação Profissional, os docentes não possuíam a formação para o magistério, o que dificulta que esses profissionais adentrem na seara do mundo pedagógico.

Tratar do tema qualificação do ofício do professor requer investimentos na estrutura do trabalho e na capacitação ou na formação inicial destes, uma vez que ainda encontramos, no sistema educacional, professores sem graduação na área em que leciona e, por último, mas com a mesma importância, a formação continuada embasada em conhecimentos que deem ao professor condições não apenas técnicas e específicas da disciplina em que atua, mas, principalmente, uma formação pedagógica humana e emancipatória. Como diz Oliveira (2004, p. 132),

As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

A formação docente em serviço deve conduzir esses profissionais a um aprimoramento do saber científico, curricular e pedagógico, saberes esses construídos ao longo do tempo pela humanidade e que trazem um significado mais profundo e profissional à profissão docente. Se o conhecimento trabalhado é corriqueiro e pessoal, ocorre o que diz Duarte (2010, p. 38): “o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história.”

Durante esse estudo, foi possível encontrar docentes que afirmaram a relevância da formação no curso de especialização proposto. Enfatizaram que, não apenas para a sua atuação como professor, mas para apreender criticamente os nexos entre o trabalho, a educação e a sociedade de classe que vivenciamos, conforme podemos ver a seguir.

*Professora, minha formação é técnica. Para mim está sendo bastante rico o curso, pois estou tendo oportunidade de verificar diferentes formas de avaliar relação do trabalho e da educação. Trabalhei em indústria por bastante tempo e posso passar um pouco da visão que fui formado. No atual sistema capitalista, na iniciativa privada, sem garantias de emprego e estabilidade, somos reféns das organizações. Quando temos um emprego, nos sujeitamos a baixos salários, rotinas longas e estressantes de trabalho, muita pressão para cumprimento de metas etc. (Professor-Aluno "A")*

Destacamos outro momento em que os professores-alunos expunham a importância da formação do curso supracitado, quando, em uma discussão sobre a leitura de um texto de Antonio Francesco Gramsci destacam a compreensão desse teórico revolucionário, relacionando os interesses que o mercado impõe à educação.

*Ao ter a oportunidade de ler esses textos e avaliar o nosso arcabouço legal, percebo o qual estamos sujeitos às determinações impostas pela demanda de mercado. A noção de formação integral do indivíduo, que ele tenha compreensão de sua realidade e possa fazer uma avaliação crítica parece não tão bem palpável quando que modalidades distintas atendem a segmentos sociais distintos. Até que ponto isso é uma resolução de uma dívida social histórica e até que ponto isso é a perpetuação da manutenção de classes exploradoras e exploradas. (Professor-Aluno "A")*

Os depoimentos dos professores-alunos expressam a importância da teoria para desvelar a realidade mascarada pelo fetichismo ou o obscurantismo. Acrescentam que a ausência de determinados conhecimentos agregados ao método de transmissão do conhecimento vem despertando interesses nos alunos em analisar problemáticas relacionadas ao cotidiano da escola com abordagem teóricas consistentes e críticas. Essa perspectiva de articular a teoria e prática, está bem ilustrada na fala do professor-aluno B.

*Pois eu já vejo que o que falta é pormos essa teoria sobre EPT na prática. Hoje mesmo conversando com um colega que também está fazendo o curso vínhamos comentando que está sendo uma oportunidade excelente para conhecermos o que realmente é a EPT, pois quando entramos no IF não estudamos nada disso, simplesmente não conhecemos qual é a essência da instituição que trabalhamos. (Professor-aluno B)*

Esse mesmo professor acrescentou a relevante contribuição do material teórico estudado na disciplina, tendo em vista ser de uma área bem diferente da docência quando disse: “E acredito que se não fosse a obrigatoriedade destas leituras para o curso, jamais iria me interessar de baixar estes artigos/textos, continuaria na minha área específica de trabalho.” (Professor-aluno B)

Denunciamos, portanto, que muitos professores passaram a entender a função social da EPT e a relação entre os complexos trabalho e educação.

*Os aprendizados obtidos na disciplina Educação, Trabalho e Sociedade, ajudou a perceber que é possível verificar que o trabalho toma lugar como o criador do mundo dos homens e a educação como estando intimamente vinculada ao trabalho. Que é através do trabalho que o ser humano mantém sua subsistência e neste momento a educação surge na constituição do homem como um ser social. (Professor-aluno C)*

Outro depoimento de professor-aluno destaca a responsabilidade que os docentes precisam exercer com a aprendizagem dos seus estudantes para além da formação da força de trabalho. Essa constatação de apreender a totalidade em toda a sua dimensão ontológica, o Professor-aluno D

expressa a possibilidade da construção de novo sujeito que, não estaria apenas preparado para executar tarefas, mas refletir, vislumbrar e transformar a sociedade exploradora.

*Com isso, posso afirmar que os assuntos abordados na disciplina me fizeram refletir sobre a minha responsabilidade como docente e o desenvolvimento do conteúdo programático das disciplinas em que atuo, concluindo que a construção da aprendizagem deve ser pensada não somente para a execução perfeita da técnica, mas que também correspondam com a expectativa da sociedade contemporânea, ou seja, com a formação de um profissional tecnicamente capacitado, mas com capacidade de refletir sobre a sociedade em que irá atuar e trazer mudanças positivas para a mesma. (Professor-aluno D)*

Dito de outro modo, o professor da Educação Profissional passa a entender que pode contribuir para com o aprimoramento das relações sociais dos seus alunos. Isso pode ser considerado um aspecto relevante que essa especialização, com diversidade curricular, possibilitou. Mesmo, a princípio, com uma rejeição explícita por grande parte dos professores-alunos, é notório que a compreensão de alguns sobre o embasamento teórico e os conhecimentos que permeiam a docência foram além dos preconceitos que eles possuíam no que diz respeito ao que é pedagógico.

*Com tudo isso dito, o aprendizado mais importante adquirido até o momento na disciplina Educação, Trabalho e Sociedade é que o professor da educação profissional não pode moldar-se somente ao papel de transmissor de conteúdos técnicos, mas deve entender seu papel de liderança cultural e de ser responsável também por um desenvolvimento social, buscando oferecer condições para que os alunos se insiram no mundo do trabalho e aprimorem as suas relações individuais e sociais. (Professor-aluno E)*

A valorização de outras ciências, como a Pedagogia, e a desmitificação dos preconceitos de que os recursos didáticos ou pedagógicos se restringem à área da Educação Básica por parte dos professores que fizeram a especialização é mais um fato positivo que confirma um processo formativo em que a formação técnica não está dissociada do contexto social historicamente produzidos pelos teóricos da educação. Nessa direção, esta fala do docente, a seguir, reconhece a estreita relação entre educação e trabalho no âmbito da práxis social.

*Considerando que minha formação é tecnológica e que a experiências com o desenvolvimento de pesquisas científicas de mestrado e doutorado não previam uma intencionalidade de fazer a reflexão entre a relação entre educação e trabalho, ao ler o conteúdo das disciplinas tive duas sensações distintas: (01) que eu pertencia a um grupo social específico para a qual a formação tecnológica, embora eu tenha tido a oportunidade de outras opções de formação bem distintas; e (02) de que a convicção que eu tinha sobre o assunto havia desenvolvido posteriormente não no meio acadêmico, mas nos círculos sociopolíticos. Com base nisso, tenho ampliado a reflexão, e essa disciplina ajudou bastante, que independentemente da posição ideológica, frente às questões políticas e sociais, o trabalho é importante, mas não só importante, ele faz parte da vida do homem desde o ato de aprender ao ato de aplicar, replicar, avaliar, modificar sua forma de fazer, evoluir e transmitir aos descendentes de sangue e ou de ofício. (Professor-aluno F)*

Almeja-se uma formação em que o docente se veja como parte inerente desta e como sujeito capaz de oferecer atividades emancipatórias, que apetece a transformação, a formação onmilateral e a emancipação humana do professor e, por conseguinte, dos educandos. Como diz Ramos (2011, p. 47),

Portanto, se a educação promove a compreensão das determinações históricas das condições materiais da existência humana, a partir do desenvolvimento material da sociedade, este tipo de consciência, por um lado já instigada pelas próprias condições de vida, manifesta-se objetivamente na possibilidade da ação prática necessária à emancipação – diretamente no processo de trabalho e nas relações sociais em geral.

Nesse sentido, destacamos a compreensão do mundo pautado na categoria trabalho, em que o ato de transformar a natureza a partir de uma necessidade, o homem se constrói como um ser social e a educação como complexo fundado pelo trabalho que se constitui uma categoria universal, responsável pela transmissão do conhecimento para as gerações futuras. Essa compreensão da relação homem-natureza-sociedade se torna essencial para apreender as contradições inerentes à sociedade de classes, conforme expressa o Professor-aluno G.

*Aprendi a enxergar que existe uma profunda discussão com o dueto educação e trabalho. Agindo sobre a natureza, o homem educa e trabalha simultaneamente e o aprendizado se efetiva pelo processo do trabalho transmitido de geração a geração. (Professor-aluno G)*

Alguns professores participaram do curso movidos pela imposição de cumprirem a legislação, de obterem formação pedagógica e, de algum modo, assegurarem a estabilidade no emprego, o que pode ser ilustrado na fala do Professor-aluno H, ao dizer que: “entrei nesse curso devido à necessidade de cumprir a legislação, pois sou bacharel sem formação pedagógica”. Constatamos, portanto, que essa compulsoriedade da formação docente causou ou aprofundou a aversão às questões pedagógicas.

Essas rejeições às temáticas pedagógicas são, por vezes, construídas nas Ciências Exatas, que priorizam o ensino técnico ou tecnológico em detrimento dos conceitos teórico-pedagógicos, atribuindo, equivocadamente, ao trabalho do núcleo pedagógico da instituição, a condição de monitorar ou fiscalizar a comunidade acadêmica. Os pedagogos são, em parte, questionados sobre o entendimento deles a respeito da sala de aula, chegando a ocorrer, em alguns casos, a célebre frase “você não sabe o que uma sala de aula, você não está lá”. Os educadores profissionais consideram que os pedagogos têm experiência na docência e são licenciados para tal, portanto, caberia pensar quais as causas da rejeição por uma formação que tende a contribuir com a profissão do professor.

Constamos, com base nos depoimentos, que as formações docentes não mantêm uma continuidade; é como se elas pertencessem a um governo, e não ao público que dela necessita. São formações imediatistas para atender a um modismo, a uma metodologia que deu muito certo em determinada sociedade ou em um período histórico, realizada por agências de capacitação contratadas para aquele fim, sem vínculo e desconhecendo a realidade em que estão prestando serviço.

No caso específico da formação no IFCE, resultante de projeto interno da instituição para um curso de especialização, embora prevaleça a lógica de atender às demandas de capacitação exigidas pelo MEC, a qualificação didático-pedagógica dos profissionais dos diversos *campi* do Instituto, buscou sanar não apenas a falta de titularidade e cumprir a legislação, mas, sobretudo, suprir a ausência de metodologias e de conhecimentos voltados para os professores-alunos que visassem para além da formação de mão de obra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é importante destacar que o objetivo de analisar a formação continuada ofertada aos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, como proposto nesse estudo, foi alcançado na medida em que identificamos que a discussão sobre essa temática ainda carece ser mais explorada e estará sempre presente enquanto a formação desses professores não for amplamente discutida, colocada em pauta nas políticas educacionais e efetivadas em cursos de formação docente, preferencialmente na modalidade presencial.

Defendemos, neste estudo, uma formação integral em que docentes e discentes sejam vistos como coparticipantes de um processo mútuo, e não como meros consumidores de conteúdo. Saviani (2010, p. 438) chama a atenção para esse detalhe quando diz:

[...] manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes.

Além dos docentes investigados do *campus* Juazeiro do Norte, bem como para professores-alunos de outras turmas que cursaram a disciplina Educação, trabalho e sociedade, a questão da obrigatoriedade para se fazer uma formação docente a distância, incluindo muitas leituras teóricas, foram pontos de discussões e de rejeição ao curso. Conforme já denunciado, alguns professores-alunos afirmam que a “motivação para esse curso foi simplesmente o atendimento à legislação”. Todavia, acrescentam: “Claro que novos conhecimentos serão gerados, e espero que melhore cada vez mais o nosso fazer docente”. Longe de defender a compulsoriedade do curso, visto que se tornou importante no sentido de agregar conhecimentos e despertar possibilidades de ampliar pesquisas no âmbito do mestrado ou doutorado.

Como aspecto negativo expressado pelos investigados neste estudo, podemos apontar o fato de o curso ter sido ministrado na modalidade de Educação a Distância (EaD), que foi feito nestes termos, antes mesmo da pandemia COVID-19, que vem institucionalizando essa modalidade, dada o decreto estadual do isolamento social, Decreto nº 33. 519, de 19 de março de 2020. Há muitas críticas na Educação a Distância, pois os alunos alegam que a ausência do presencial inibe a socialização, reduz o debate e alguns até afirmam que comprometem a concentração, deixando as aulas no âmbito da superficialidade e da impessoalidade.

Um questionamento que permanece é, “para os que fizeram o curso por obrigatoriedade e o concluíram com o mesmo pensamento, qual a utilidade prática na vida deles?” E, principalmente, “qual a contribuição dessa formação para a qualidade no trabalho desse professor, na relação com os alunos e no engrandecimento da profissão?” e, por fim, “O que permanecerá no trabalho desses docentes para além do cumprimento da legislação?” Talvez essas perguntas só possam ser respondidas, daqui a um ou dois anos, quando tivermos os resultados da formação desses professores-alunos refletindo sobre a aprendizagem dos alunos da Educação Profissional.

Reiteramos a importância de apreender a relação do trabalho e educação numa perspectiva onto-histórica, em que eleger o trabalho com categorial na formação do ser social que, articulada à educação, como complexo universal, o homem adquire conhecimentos e habilidades que terão desdobramentos no processo de reprodução social.

Por fim, concluímos que, apesar dos limites impostos pela modalidade da especialização em EaD e do processo de obrigatoriedade, defendemos que a formação dos professores em quaisquer níveis seja pautada, principalmente, na formação humana da classe trabalhadora, visando a uma transformação no fazer pedagógico e no potencial crítico desse professor da Educação Profissional.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa pró-letramento**. Dissertação de mestrado. Ponta Grossa, 2009.

ANFOPE. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Encontro Nacional, 9. Documento final. Florianópolis, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n.º 06. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Brasília, 20 de setembro de 2012b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes\\_cne/rceb006\\_12.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf). Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file> Acesso em: 15 Set 2020.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In.: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa, António (Org). **Vidas de professores**. Porto (Portugal):Porto Editora. 2. ed., 1995. p. 111-140.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 nov. 2020.

PETEROSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. Edições Loyola. 1994.

RAFAEL, I. M. S. C. **Educação profissional no Ceará: a lógica empresarial na formação docente**. 2015. 118p. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Limoeiro do Norte/CE, 2015.

RAFAEL, I. M. D. S. C.; RIBEIRO, L. T. F.; SEGUNDO, M. D. D. M. **A Crise do Capital e a Relação com a Educação Brasileira**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 4, n. 21, p. 375-386, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19221/pdf>. Acesso em: jun. 2018.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A Interdição do Futuro no Mundo em Pedacos: educação e sociedade**. São Paulo: Appris, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

## A RELAÇÃO ESTADO-MUNICÍPIO NO CONTEXTO DA GESTÃO DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Ana Léa Bastos Lima  
Sofia Lerche Vieira

### INTRODUÇÃO

No Ceará, a oferta de turmas de ensino médio em extensões de matrícula, inicialmente denominadas de anexos escolares<sup>39</sup>, foi implementada no final da década de 1990 e no início dos anos 2000. O objetivo dessa ação foi o de viabilizar o ensino médio em regiões, principalmente rurais, que não possuíam escolas da rede estadual de ensino. Importante destacar que, a partir da metade da década de 1990, o governo estadual iniciou o processo de municipalização do ensino fundamental através da Lei nº 12.452/95. Na gestão educacional do Ceará, o regime de colaboração estado-município é de forte impacto e, desde meados dos anos 2000, a oferta de ensino fundamental da rede estadual é resqüicial, ficando sob a responsabilidade do estado, a oferta de nível médio.

Em resumo, a oferta em extensões é a utilização de prédios cedidos pelas prefeituras – nem sempre escolares – para acomodar turmas de ensino médio. Nesse caso, o estado assume a lotação de professores e a manutenção das turmas, com aporte de recursos para material de expediente e o fornecimento da merenda escolar. Há, ainda, outras situações em que o estado oferta turmas de extensões: turmas de ensino fundamental e infantil em escolas indígenas, Educação de Jovens e Adultos (EJA) em instituições de privação de liberdade e, ainda, turmas em instituições de atendimento especializado às pessoas com deficiência (AEE). Contudo, a maior oferta em turmas de extensão é de ensino médio regular, com 19.466 estudantes matriculados no ano de 2017, cerca de 61% do total de matrículas desse tipo de oferta.

Neste estudo,<sup>40</sup> a amostra foi composta exclusivamente por turmas de ensino médio regular, por entendermos que essa é a principal oferta da rede estadual de ensino. A pesquisa foi realizada em

---

<sup>39</sup> Em entrevista à autora, o Secretário Executivo do Ensino Médio e da Educação Profissional da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), informa que “[...] antes elas [extensões de matrícula] eram anexos, porque elas possuíam, inclusive, um código específico do INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] e nós entendíamos que era uma confusão para a gente mapear essas escolas e, na perspectiva da responsabilização, criamos esse conceito que também é legítimo, de extensão de matrícula.[...] Seria uma matrícula numa escola sede, que faz um processo de acompanhamento e dependendo da quantidade de matrículas, a escola inclusive recebe um coordenador a mais, para poder fazer esse atendimento, ou mais de um, dependendo da quantidade de extensões”.

<sup>40</sup> Esse artigo é um recorte de um estudo maior intitulado *Escolas invisíveis: as extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual de ensino*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de casos múltiplos, realizada em 2019, envolvendo pesquisa de campo com observação direta e realização de entrevistas semiestruturadas com a participação de 98 sujeitos, a saber: 44 estudantes, 20 pais/mães ou responsáveis (14 mães, 3 avós e 2 pais), 2 secretários executivos, 1 coordenadora de regional, 5 diretores escolares, 1 ex-diretor, 2 coordenadores escolares e 22 docentes.

cinco escolas estaduais, 21 extensões de matrícula de 5 municípios cearenses de diferentes regiões de planejamento do Estado,<sup>41</sup> quais sejam: Amontada, Boa Viagem, Granja, São Gonçalo do Amarante e Viçosa do Ceará.

Destacamos, neste artigo, a análise de como se dá a relação Estado-município no contexto da prática<sup>42</sup> das turmas de extensão, observando as escolhas da gestão educacional do estado para a implementação dos anexos e a forma como a gestão escolar traduz essas escolhas. Entendemos que, a partir da atuação do diretor escolar e de sua relação com os gestores municipais (diretores escolares e secretário de educação do município), podemos analisar os impactos dessa cooperação no desenvolvimento da oferta em extensões de matrícula.

Ao falarmos de “gestão educacional” referimo-nos à gestão do sistema educacional; sob responsabilidade do estado, especificamente, da Secretaria de Educação Básica (SEDUC) e suas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE). No que tange à “gestão escolar”, falamos da atuação dos diretores na esfera local. Essa visão está alinhada a Vieira (2007, p. 60) quando afirma que “[...] a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino”.

Luck (2010) ressalta a importância de analisar a gestão educacional a partir da relação entre a sua abrangência “macro”, no que se refere aos sistemas de ensino, e “micro”, relacionada à gestão escolar. Ainda sobre o tema, a autora destaca o papel do diretor escolar para a implementação das políticas educacionais.

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. **Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, quanto negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola** (LUCK, 1997. p.16, grifo nosso)

Ainda que localizadas em uma mesma cidade, cada escola é influenciada por diferentes condições políticas, sociais e econômicas. Os diferentes cenários fazem com que as políticas educacionais, propostas pela gestão central, sofram processos de encenação e reinterpretação por parte dos atores no contexto da prática. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012)

Dessa forma, para compreender como as políticas educacionais se desenvolvem em seu contexto local, faz-se necessário entender como os diretores se apropriam das orientações da gestão central de ensino, materializando-as em práticas de gestão no âmbito escolar. A partir da concepção e características da gestão escolar, desenvolvem-se estilos de liderança que reverberam na condução dos processos no interior das escolas, bem como na postura diante da comunidade escolar.

<sup>41</sup> Teve-se como critérios de seleção da amostra, tanto a quantidade de matrículas em anexos, a partir da análise dos dados de matrículas de 2017, fornecidos pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), quanto as regiões de planejamento do estado do Ceará (IPECE, 2015), devido às suas especificidades territoriais em relação ao clima e ao relevo, que terminam por imprimir condições específicas de sobrevivência às populações. Aplicados os critérios, foram selecionadas 5 escolas com o maior número de matrículas em anexos de municípios de diferentes regiões de planejamento do Estado.

<sup>42</sup> O contexto da prática é o momento em que são dadas as condições objetivas de implementação da política. Para Bowe et al. (1992) “[...] é o momento em que a proposta política está sujeita a interpretação dos diferentes atores envolvidos no processo, podendo sofrer modificações e ser recriada, tendo em vista a sua aplicabilidade.”

## SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA GESTÃO DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA EM CINCO MUNICÍPIOS CEARENSES

A implementação das extensões nas escolas pesquisadas possui arranjos e diferentes condições de tratamento. Embora haja aspectos comuns entre elas, o que se destaca é a heterogeneidade do funcionamento das turmas de anexos.

Antes de analisar as características que conferem as diferenças na oferta, apontaremos aquelas comuns às escolas da amostra. Além do contexto de dificuldade de oferta do ensino médio que originou os anexos, apresentado na introdução deste artigo, identificamos, ainda, a autonomia da CREDE para avaliar as condições de implementação de extensões nos municípios sob sua abrangência em todos os contextos estudados, determinando a abertura ou fechamento de turmas.

Outro aspecto semelhante nos anexos pesquisados é o perfil dos sujeitos entrevistados. Todos os diretores das escolas estaduais são professores com pós-graduação em nível de especialização e, em todas as extensões visitadas, o quadro docente é composto majoritariamente por professores temporários que ministram aulas em áreas correlatas a de sua formação original, seja por carência de professores em determinada área, seja pela necessidade de complementação de carga horária. Ressaltamos ainda que, também na sede, o número de professores efetivos é baixo. Entretanto, nos 21 distritos analisados, havia apenas 4 professores efetivos atuando em turmas de extensão, sendo 3 em Granja e um em Viçosa do Ceará.

Em relação aos estudantes e aos pais/responsáveis, estes apresentam baixo nível socioeconômico e afirmam que buscaram matrícula nas extensões por ser a única oportunidade de continuar a trajetória escolar após a conclusão do ensino fundamental. Observam que, caso não houvesse a oferta, teriam que migrar do distrito onde residem e investir recursos próprios, condições que alegam não reunir, para ter acesso ao ensino médio na sede do município.

Destacamos, ainda, outros pontos comuns aos contextos pesquisados, a saber: a infraestrutura inadequada para a oferta de ensino médio, principalmente as das turmas que funcionam em prédios adaptados, que apresentam condições ainda mais precárias do que as das instaladas nas escolas da rede municipal, e o compromisso dos professores que, para manter o funcionamento das extensões, acabam por exercer funções para além da atividade docente. Em todos os anexos da amostra, quando perguntados sobre o que mais gostavam na escola, pais/responsáveis e estudantes apontam o corpo docente. Sobre isso, uma estudante do anexo de Ibuçu, no município de Boa Viagem, informa:

**[...] ressaltar que os professores são verdadeiros mágicos, porque eles acabam ensinando aulas que não foram formados [...], mas eles passam muito bem. [...] se esforçam para não ficarmos sem professor em determinada área. Não deixam os alunos com dúvidas [...] temos acesso muito livre com eles, se tivermos dúvidas eles sempre têm um tempo extra para gente. São muito pacientes, nunca deixam a gente na mão. [...] melhoramos bastante do 1º para o 3º ano [...] eles formaram quem nós somos. [...] no [ensino] médio me dei conta com essas mulheres independentes e com esses homens que não são machistas [professores], que eles estão formando seres humanos não só para crescer de patamar, mas para crescer na sociedade como ser humano. (grifo nosso)**

Em relação à heterogeneidade da oferta, identificamos que ela se manifesta, dentre outros fatores, na infraestrutura dos locais de instalação, nos turnos de funcionamento, na lotação de professores e de funcionários e no acompanhamento pedagógico.

A regulamentação da oferta nos anexos se dá sob as regras gerais para as escolas da rede estadual, a partir da portaria de lotação publicada anualmente em Diário Oficial do Estado (DOE). A única determinação específica para as escolas com turmas de extensão, é vinculação direta do quadro de coordenadores escolares à quantidade de turmas e de estudantes em anexos, podendo ser

disponibilizados um ou mais coordenadores adicionais. Acredita-se que os diversos modelos de funcionamento dos anexos são fomentados, também, pelo fato de não haver uma diretriz específica para a oferta em extensões de matrícula.

Além da lacuna de diretrizes oficiais, observam-se diferentes formas de organização e gestão dos anexos influenciadas pela iniciativa dos diretores escolares e/ ou da relação destes com a CREDE/SEDUC e, ainda, da relação entre a gestão escolar e a gestão municipal. A relação política do estado com o município é decisiva para as condições de ofertas nos anexos, tanto no âmbito da administração central e regional, quanto na esfera das relações locais. As dificuldades ou facilidades em desenvolver a oferta de extensões, podem ser potencializadas a partir das relações políticas entre prefeito e governador e/ou entre secretaria municipal e secretaria estadual, representada pela CREDE e, ainda, da relação dos diretores das escolas estaduais e os das escolas municipais onde funcionam as turmas do ensino médio, já que não há legislação específica sobre o tema.

Todos os sujeitos entrevistados no âmbito das escolas e de seus anexos, destacaram que, a depender das relações entre os gestores da rede municipal e estadual, a utilização dos prédios escolares municipais pelas turmas de extensão é integral ou são impostos limites, seja nos turnos de oferta, no uso de equipamentos ou de outros espaços do prédio para além de sala de aula. Em geral, observamos mais dificuldades que possibilidades, conforme exemplificaremos no próximo tópico.

Os municípios da amostra possuem diferentes características que incidem em maior ou menor grau de complexidade à gestão das extensões de matrícula. Isso se deve a aspectos relacionados ao território, tais como a extensão dos municípios, a infraestrutura viária e a composição dos domicílios em relação às zonas urbana e rural; ao número de extensões atendidas pela escola e, conseqüentemente, ao número de estudantes, docentes e funcionários e, como já citado, à relação entre o município e o estado.

Em resumo, a heterogeneidade da oferta se dá por questões impostas pelo território, que proporcionam contextos diversos a serem administrados; pela atuação da gestão escolar na oferta das turmas, a partir das práticas de gestão de acompanhamento dos anexos, bem como por sua relação com os entes municipais e, ainda, pela falta de regulação própria para esse tipo de oferta por parte da gestão da SEDUC, que delega autonomia para as CREDE no gerenciamento das turmas de extensão de matrículas. Dentre esses aspectos, aprofundaremos as questões sobre o impacto da relação do estado-município no desenvolvimento da oferta de anexos.

## **RELAÇÃO ESTADO-MUNICÍPIO E SUAS REVERBERAÇÕES NAS TURMAS DE EXTENSÃO DE MATRÍCULAS**

Diante da complexidade da implementação das extensões de matrícula, a mediação (FERREIRA, 2017) do diretor escolar se torna ferramenta importante para dirimir os problemas da gestão desse tipo de oferta. Destacamos essa fase do *ciclo de políticas*<sup>43</sup>, pois é quando se materializam as decisões políticas, nesse caso, da gestão educacional. Os resultados esperados para responder às demandas suscitadas por uma agenda político-social, geram as iniciativas de formulações de políticas e programas que se concretizam ou não, a partir da condução de sua implementação.

Essas iniciativas, geralmente, são elaboradas sem levar em consideração os contextos específicos de implementação e, no caso da rede estadual de ensino, das diferentes realidades que os

<sup>43</sup> A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) para analisar políticas educacionais, foi formulada por Stephen Ball em colaboração com outros autores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a); em resumo, identifica três contextos que devem ser analisados: o contexto que influenciou a agenda política, o contexto de formulação da política, bem como o contexto da prática, da implementação propriamente dita. Destaca, ainda, a dinamicidade dos contextos que influenciam o desenvolvimento da política, levando em consideração a inserção dos atores nesse processo.

municípios e, mesmo as escolas de uma mesma cidade, podem apresentar. Quando essas iniciativas são colocadas em prática, grandes desafios são impostos aos gestores. Eles se dão, desde a adesão e interpretação da política, até as condições materiais e locais para sua realização, principalmente, porque são fases com atores diferentes sob contextos e interesses diversos. Sobre isso, Ball e Mainardes (2011, p. 13) afirmam que

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

O papel da direção escolar não é apenas o de replicar as decisões da gestão central, mas o de mediar as proposições oficiais às necessidades impostas pela realidade da escola e, de maneira mais ampla, da comunidade escolar. A relação entre formulação e implementação é desenvolvida em uma arena de disputas, os diversos atores se apropriam e reinterpretam os textos oficiais, e essa dinâmica pode impulsionar ajustes e aprimoramentos no desenho inicial da política, visando alcançar os resultados necessários para dirimir o problema lançado pela agenda política.

[...] Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES, 2006, p. 53 citando BOWE *et al.*, 1992)

Compreender o papel da direção escolar no modo como se materializa a oferta de ensino médio em turmas de extensão é imprescindível, pois sua atuação influencia, de modo decisivo, como essa oferta se desenvolve no contexto da prática, podendo minimizar a diferença de tratamento entre a sede e a extensão ou aprofundá-las. Entretanto, nesse tipo de oferta, como explicado, outros atores ganham destaque: as prefeituras, as secretarias municipais de educação e os diretores municipais, pois a implementação dos anexos só se concretiza a partir da cooperação do estado com os municípios; em âmbito institucional, via secretaria de educação municipal e estadual (esta, representada pela CREDE) e, no cotidiano da prática, a articulação é protagonizada pelos diretores escolares municipais e estaduais.

Anualmente, as Coordenadorias Regionais da SEDUC realizam o planejamento da rede estadual junto aos secretários municipais de educação e diretores das escolas estaduais dos municípios sob sua abrangência. Considerando o número de concludentes do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal, bem como as localidades de origem dos estudantes e a logística do transporte escolar, é realizado um estudo para determinar onde haverá demanda de abertura de turmas em extensões, conforme explica a coordenadora da CREDE 2.

*[...] O secretário de educação traz para gente a quantidade de alunos que estão concluindo o 9º ano e que irão ingressar na nossa rede e a localidade desses alunos. E traz também as rotas do transporte escolar. O transporte escolar, em 90% dos municípios, é um termo entre Estado e Município, então a maioria das rotas são mistas (alunos das duas redes). Então diante dessa realidade, a gente viabiliza ou não, ou uma mudança de rota para atender determinada localidade ou a necessidade de se colocar algum anexo.*

A implementação das turmas de extensão se dá no âmbito do regime de colaboração entre o estado e os municípios. O planejamento da rede, o atendimento do transporte escolar e o funcionamento das turmas de ensino médio em prédios municipais são ações de cooperação entre os entes. O Secretário Executivo do Ensino Médio e da Educação Profissional comenta que

*[...] esse convênio é caso a caso, porque o nível de cooperação com os municípios ele é muito amplo, [...] vai do transporte escolar, vai através do PAIC<sup>44</sup>, muitas vezes essa negociação [anexos] se estabelece dependendo das condições físicas, porque essa demanda não é só para o Estado. Muitas vezes a gente abre as extensões por solicitação do próprio município, que quer melhor condição de atendimento para o transporte escolar e a pedido da população. Então tem muito caso a caso. Tem caso que é a comunidade quem solicita, tem caso que é o próprio município quem faz a intervenção, então tem motivos diversos.*

O Ceará possui um consolidado regime de colaboração, que foi iniciado antes das proposições legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996<sup>45</sup>, bem como da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>46</sup>, posteriormente ampliado para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>47</sup>, que impulsionaram a articulação entre os entes federados, através da transferência de recursos. (VIEIRA, 2010; VIEIRA e VIDAL, 2013).

Destacamos ainda que, no Ceará, o regime de colaboração se trata de uma política de estado, desenvolvendo-se independentemente dos cenários políticos partidários. A esse respeito, Vieira e Vidal (2013, p. 1088) comentam que

A reconstituição de elementos da trajetória do pacto colaborativo do Ceará permite perceber uma construção histórica e social que adquire nuances distintas, na medida em que o tempo vai acrescentando novos contornos ao desenho original. A semente da colaboração, nesse sentido, vem de longe e remonta a um momento anterior aos próprios dispositivos legais sobre a matéria, quando era menor o grau de regulamentação e institucionalização. [...] A colaboração se materializa num canal de dupla via entre o estado e os municípios, seja sob a forma de cooperação financeira e técnica, ou através de outros mecanismos de implementação das iniciativas perseguidas. O que se percebe ao longo do processo é que a história de colaboração entre estado e municípios no Ceará ocorre num patamar que poderia ser situado para além da política partidária, caracterizando-se como uma construção social marcada por valores culturais e forjada pelas contingências econômicas de um estado pobre, que descobre na união de forças, se não a solução, pelo menos um caminho para se construir.

A legislação brasileira não admite a imposição da colaboração entre os entes federados. No

<sup>44</sup> O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é um programa de cooperação entre o estado e os municípios do Ceará com objetivo de alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. “Foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. [...] Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).” Fonte: <https://paic.seduc.ce.gov.br/>

<sup>45</sup> Art. 21 da C.F. 1988: A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

<sup>46</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado em 1996 pela Emenda Constitucional nº 14, regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97. Em nível nacional, sua implantação ocorreu a partir de 1º de janeiro de 1998. O FUNDEF impôs a obrigatoriedade da aplicação de 25% dos recursos resultantes da receita de impostos e transferências na educação, dentre outras resoluções.

<sup>47</sup> O FUNDEB substituiu o FUNDEF a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.

que se refere à educação pública, observamos experiências diversas em relação ao regime de colaboração, muitas se desenvolvem por iniciativa dos estados e dos municípios, a partir de articulações regionais ou por meio de indução de políticas federais, como o PNAIC, dentre outros exemplos (OLIVEIRA e SANTANA, 2010).

Em âmbito estadual, a Lei nº 16.710/2018<sup>48</sup>, em seu capítulo III, artigo 20, descreve as atribuições da Secretaria da Educação e, dentre elas, destacamos a que informa que a SEDUC deve “garantir, em estreita colaboração com os municípios, a oferta da educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos residentes no território cearense; [...]” (Ceará, DOE, 2018, p. 5)

Na estrutura organizacional da SEDUC, identificamos setores que visam fortalecer o regime de colaboração no estado. Inicialmente, essa atribuição era da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), órgão de execução programático com atribuições<sup>49</sup> de

- a) Elaborar, coordenar e acompanhar as ações de colaboração e cooperação técnica e financeira com os municípios;
- b) Fortalecer a política de gestão democrática com foco na aprendizagem do aluno, junto aos sistemas municipais de educação;
- c) Promover estreita colaboração e cooperação com as instituições representativas dos municípios, estado e sociedade civil, com a finalidade de desenvolver políticas e propostas que contribuam para a melhoria dos indicadores municipais de educação;
- d) Fomentar uma cultura de autoavaliação das ações de cooperação do Estado junto aos municípios e uma sistemática de acompanhamento dos indicadores educacionais nos municípios em parceria com a Coordenadoria de Avaliação (CEARÁ, Secretaria da Educação do Ceará).

Em 2019, a COPEM foi elevada a *status* de Secretaria Executiva, compondo a gerência superior da SEDUC<sup>50</sup>. Inferimos que essa ação demonstra a importância que a gestão educacional estadual imprime ao regime de colaboração. Outra ação da gestão educacional do estado que vai ao encontro dessa inferência é a implementação das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) como meio de descentralização e aproximação com os municípios. As regionais são instâncias intermediárias entre a SEDUC e as escolas de sua rede, bem como entre a gestão educacional estadual e municipal, exercendo atribuições de operacionalização do regime colaborativo e de implementação das políticas estaduais, através da Célula de Cooperação com os Municípios. Vieira e Vidal (2013, p. 1086) explicam que

[...] Os centros/coordenadorias foram redimensionados visando melhor sintonia com as especificidades de cada região. Seus dirigentes, antes escolhidos por indicação política, passaram a ser selecionados publicamente. A referida mudança não se restringiu a ajustes estruturais e alteração dos critérios de acesso a cargos de liderança. Antes, correspondeu a importante e necessária renovação que veio a resultar em uma rede de comunicação e apoio mútuo entre o estado e os municípios, contribuindo de forma decisiva para ativar a capilaridade do sistema escolar na busca de soluções conjuntas para problemas comuns.

Como informado, a CREDE tem autonomia para definir a implementação das turmas de anexos. Destacamos que os diretores são atores importantes para viabilizar a articulação entre a

<sup>48</sup> A lei dispõe sobre o modelo de gestão do poder executivo estadual, a estrutura da administração estadual e atribuições das secretarias estaduais. Publicada em Diário oficial do Estado em 21 de dezembro de 2018.

<sup>49</sup> Informação disponível no endereço eletrônico da SEDUC: [www.seduc.ce.gov.br](http://www.seduc.ce.gov.br).

<sup>50</sup> O Decreto nº 33.048, de 30 de abril de 2019 define a seguinte estrutura organizacional da Seduc: Art. 1º A estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) passa a ser a seguinte: I - Direção Superior: Secretário da Educação; II - Gerência Superior: Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar; Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional; Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios e Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão Interna da Educação (CEARÁ, DOE, 2018).

CREDE, a comunidade e a prefeitura. A formalização das turmas se dá a partir do acordado entre as Coordenadorias Regionais e as Secretarias Municipais, não havendo um modelo único de convênio para o funcionamento das extensões, conforme explica o Coordenador Executivo de Cooperação com os Municípios: “[*não há*] convênio de formalização de ocupação de prédio municipal para funcionamento de extensão de matrícula, isso passa por uma articulação própria da CREDE, que verifica a necessidade e articula com o Secretário Municipal”.

Nos municípios da amostra, no que se refere à relação estado-município, identifica-se diferentes configurações de oferta de turmas de extensão, sobretudo, nas possibilidades de usos dos ambientes dos prédios municipais, na relação da direção das escolas municipais com os estudantes do ensino médio e na cessão de funcionários municipais. Supõe-se que se dão pela amplitude de cooperação que o estado consegue articular com cada município; por não haver um único modelo de convênio/regulação para a formalização das turmas de anexos, configurando-se diversos arranjos a partir dos acordos locais entre as Coordenadorias Regionais e as Secretarias Municipais e, ainda, pela capacidade dos diretores da rede municipal e estadual no que se refere à articulação e à cooperação. Sobre isso, o Secretário Executivo do Ensino Médio e da Educação Profissional da SEDUC explica que

*[...] o nosso modelo de gestão é descentralizado, então a gente não pode impor as parcerias [...] a gente confia muito no gestor escolar da rede estadual e que ele possa fazer a mediação com o gestor municipal e com o secretário de educação do município para ver as possibilidades e nós temos várias experiências muito bem sucedidas nesse aspecto e outras, infelizmente, nem tanto [...] depende muito de como é esse protagonismo do gestor.*

Ainda sobre a cooperação necessária para a implementação dos anexos, para o Secretário de Cooperação com os Municípios, os fatores políticos partidários não são empecilhos para a implementação dos anexos, pois considera que a política de colaboração é consolidada no estado. Contudo, afirma que as dificuldades se dão, geralmente, devido a resistências de diretores municipais, que, segundo o mesmo “[...] para o gestor da escola municipal [...] tem um desgaste maior, algumas escolas ofertam matrículas para crianças, e o ensino médio é para jovens [...] outro comportamento [...] as vezes, há uma resistência do diretor municipal”.

Na maioria dos anexos pesquisados, a prefeitura cede apenas a merendeira para atuar nas turmas de ensino médio. Identificamos essa situação nas extensões que funcionam em prédios de escolas municipais. Em Granja, por exemplo, duas extensões funcionam em prédios adaptados e não possuem funcionários cedidos nem contratados pelo Estado. Viçosa do Ceará e São Gonçalo do Amarante, além da cessão de merendeira, contam com zeladores no turno noturno, quando funciona a maior parte das turmas de Viçosa e todas as turmas de São Gonçalo. Neste município, um funcionário administrativo atua no turno da noite, devido à prefeitura possuir turmas de EJA nesse turno. De qualquer forma, o funcionário se disponibiliza ao atendimento dos estudantes da rede estadual. No caso de Viçosa do Ceará, o funcionário da prefeitura atua somente junto às turmas de extensão. Segundo o diretor, há uma consolidada relação entre a gestão educacional do estado e do município, não havendo dificuldades em relação à cessão de funcionários.

Quando se refere aos usos do prédio municipal pelos estudantes e professores do ensino médio, com poucas exceções, verificamos que há dificuldades e restrições na utilização de outros espaços para além da sala de aula. A realidade da maioria das escolas dos municípios é de precariedade em sua infraestrutura, sendo inadequadas para a oferta do ensino médio. Contudo, essa dificuldade se amplia quando estudantes não podem usufruir dos já restritos ambientes que existem nesses espaços, tais como, biblioteca, quadra e, em casos mais graves, chegam a ser proibidos de usar o pátio para eventos ou as paredes das salas para exposição de trabalhos escolares.

Os estudantes e os docentes dos anexos relatam várias situações desse tipo, com maior incidência nos municípios de Amontada e Boa Viagem. Entretanto, encontramos maiores ou

menores restrições em todas as extensões visitadas com exceção de duas delas: uma no distrito de Santa Terezinha, em Granja, e outra em Várzea da Redonda, em São Gonçalo do Amarante<sup>51</sup>. A respeito disso, a professora da extensão de Sabiaguaba (Amontada) comenta:

*Ficamos em um espaço que não é nosso e acho que somos discriminados pelo resto da escola. Quando os alunos fazem trabalho, não tem onde colocar os cartazes, ou mesmo uma sala para ficar, tanto que o nosso projeto “café literário” não vai ser feito aqui na nossa escola e sim em outro espaço, pois não temos espaço para fazer. Tem a quadra, mas não é coberta e não utilizamos, sem refeitório [...] antes nós tínhamos acesso a biblioteca, mas hoje não pode mais por “questões de política”, por ser município pequeno.*

Ainda sobre o assunto, o docente do anexo de Icarai de Amontada relata que, mesmo com mobilização dos estudantes, do gestor e dos professores, a direção da escola municipal não permite a utilização da biblioteca para uso dos estudantes do ensino médio. Um dos professores entrevistados lamenta: “[...] esse ano eu fiz um ofício aqui com um abaixo-assinado dos alunos todos e não é a primeira vez que eu faço isso, para abrir a biblioteca no intervalo de aula. [...] e não consegui. As pessoas parecem que fecham os olhos, é uma pena”.

A Professora do distrito do Cágado, localizado em São Gonçalo do Amarante, revela que os alunos do ensino médio “não podem usar a biblioteca do município. Ambientes fora a sala de aula, nenhum! Nem mesmo o banheiro para deficientes”. Os estudantes se sentem alheios ao espaço escolar, principalmente aqueles que não residem nos distritos das extensões e não estudaram na escola municipal no período do ensino fundamental. Sobre isso, duas estudantes relatam:

*[...] a escola não é nossa [...] fica uma divisão para usar as coisas. E é porque o Estado contribui com o município, mas a gente escuta como se estivesse pedindo favor (Estudante do distrito de Aguas Belas, Boa Viagem)*

*[...] porque tem uma desigualdade entre fundamental e médio, porque o prédio é deles. [...] a gente sente meio desconfortável, porque tudo que a gente fizer vai vir problema [...] a gente não pode invadir o espaço deles, mas eles podem vir para nosso, isso gera um grande problema (Estudante do distrito de Ibuacu, Boa Viagem).*

Soma-se ainda às restrições de utilização dos prédios o tratamento dispensado aos estudantes do ensino médio em turmas de extensão por parte da direção municipal. Entre os alunos entrevistados, a maior frequência de relato é que se sentem censurados, culpabilizados e estigmatizados pela gestão municipal no que se refere aos problemas de manutenção da escola ou conservação de bens. Sobre isso, os estudantes informam:

*[...] é só emprestado [o prédio], se fizer alguma coisa... no outro dia já tem reclamação, **mesmo se a gente não fizer nada, sobra para nós mesmo** [...] desde o início é assim (Estudante do distrito de Jantar, Boa Viagem, grifo nosso).*

*[...] Andaram tirando uma peça da mesa e **o diretor da tarde culpou** a pessoa do ensino médio por isso [...] sendo que teve aula durante a manhã e durante a tarde [com alunos do ensino fundamental] (Estudante do distrito de Lagoa Grande, Amontada, grifo nosso).*

*[Não deixam usar a] sala de computadores porque acham [direção municipal] **que a gente vai quebrar** e eu acho é que cuidamos mais [...] **me culparam** de arrancar uma peça da mesa porque eu estava sentada. (Estudante do distrito de Lagoa Grande, Amontada, grifo nosso).*

<sup>51</sup> A escola municipal só possui uma biblioteca além das salas de aula e, segundo alunos e professores, os mesmos não têm restrições em utilizar o espaço. No caso da escola em São Gonçalo, funcionam junto a oferta de Ensino Médio, turmas de EJA da prefeitura, por isso, o funcionamento da escola é normal à noite, com todos os ambientes disponíveis e os estudantes do estado não tem restrições de uso.

Nos municípios pesquisados, observa-se que as escolas municipais que apresentam melhores relações com as turmas de extensão de matrícula são aquelas onde há professores que ministram aulas em ambas as redes escolares e/ ou quando os diretores municipais atuam ou já atuaram na rede estadual. Isso favorece a relação com a gestão local e amplia oportunidades de utilização do prédio escolar. O coordenador escolar de Viçosa do Ceará comenta: “*eu faço parte da gestão do município, então fica mais fácil essa relação*”. Ainda sobre o assunto, a diretora de Boa Viagem revela que “[...] *tem muito aquela rivalidade entre o diretor [municipal] e o PCA [Professor Coordenador de Área], por questões políticas locais. [...] quando o diretor também é nosso professor [...], aí dá tudo certo, mas quando não, a gente sente algumas dificuldades*”.

Sobre as dificuldades encontradas na relação entre os entes estaduais e municipais na oferta em extensões, a coordenadora da CREDE 2 corrobora o discurso dos estudantes e explica:

*Não é uma gestão compartilhada [das escolas municipais] [...] a gente tem em alguns municípios uma relação muito agradável, muito próxima, onde a gente não tem conflitos. Mas em outros, [...] já tem alguns conflitos porque acaba sendo imbuído no aluno do noturno [ensino médio] toda e qualquer ação de depredação ou de qualquer outra coisa que possa acontecer naquele prédio. [...] Repito que isso não se dá em todos os anexos, depende muito às vezes da relação [do Estado] com município ou da relação dos dois gestores, do municipal e do estadual. Se eles conseguem ter um bom diálogo, logo esse trabalho flui muito bem e a aprendizagem dos alunos também vai no mesmo ritmo, eles acabam se integrando.*

Pelo exposto, tensões na relação estado-município e resistência de diretores municipais não impedem a implementação de turmas de extensão, mas acabam por conferir maiores obstáculos para essa oferta que já se desenvolve em um contexto de constrangimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que as extensões de matrícula viabilizam a oferta de ensino médio em distritos onde não há escolas e, embora cumpram papel importante para a ampliação da trajetória escolar dos jovens dessas regiões, não oferecem o mesmo tratamento e oportunidade que os estudantes da sede do município usufruem. Isso se evidencia quando constatamos a heterogeneidade de funcionamento da oferta de anexos nos municípios pesquisados, que se desenvolvem em cenários permeados por diversos tipos de carências.

Dentre os fatores que conferem os diferentes modelos de oferta, tais como a infraestrutura das escolas/dos prédios de funcionamento das extensões, a disponibilidade de ambientes pedagógicos, os modelos de lotação de professores e de funcionários, turnos de funcionamento das turmas, muitos deles são influenciados diretamente pela amplitude do regime de colaboração entre estado e municípios e, em âmbito local, pela relação dos diretores estaduais com os gestores das escolas municipais, quando a cooperação entre os entes impõe diferentes consensos e configurações para esse tipo de oferta.

Alguns municípios cedem apenas a utilização dos prédios; outros viabilizam funcionários para atuar junto às turmas de ensino médio. Encontram-se casos em que o Estado tem maior facilidade em intervir na infraestrutura das escolas municipais através de reformas ou construção de salas; em outros, a configuração da parceria impõe que a SEDUC arque com as despesas de consumo de energia elétrica, por exemplo.

Foram observadas, ainda, diferentes posturas dos diretores da rede municipal em relação à coexistência com as turmas de ensino médio em suas escolas. Dentre as extensões pesquisadas, principalmente em Boa Viagem e em Amontada, verificam-se as maiores restrições impostas pelas gestões municipais às turmas de anexos, no que se refere à utilização de outros espaços do prédio

escolar para além da sala de aula.

Identifica-se também que há, por parte de alguns diretores municipais, a existência de uma cultura de culpabilização do estudante do ensino médio, no que se refere à problemas com conservação (manutenção) da escola.

Infer-se que o fato de não haver uma diretriz comum para formalização de convênios com as prefeituras para a implementação das turmas de anexos, promove a diversidade observada nas condições de gestão das extensões de matrícula associadas à relação estado-município. Observa-se ainda, que essas questões são atenuadas quando há professores e/ou coordenadores que trabalham em ambas as redes escolares, bem como quando os diretores municipais atuam ou já atuaram na rede estadual de ensino e vice-versa.

Nesse contexto, sugere-se que algumas ações por parte da SEDUC poderiam atenuar as dificuldades apresentadas. A primeira seria promover convênios formais com os municípios com objetivo de demarcar as responsabilidades de cada ente nesse tipo de oferta, bem como ampliar as possibilidades de cooperação para que o Governo do Estado possa reformar prédios escolares do município ou lotar funcionários próprios, por exemplo. Importante destacar que essas iniciativas não dependem apenas do estado, pois o regime de colaboração tem a premissa de se estabelecer enquanto um processo recíproco, e a amplitude dos acordos e cooperação depende desse entendimento entre os entes.

Por fim, constata-se que a relação estado-município, no âmbito da política educacional no Ceará, é bastante desenvolvida em relação à municipalização da oferta de fundamental e ao desenvolvimento do PAIC. Importante destacar que, no caso do PAIC, isso se deve, principalmente, porque o regime de colaboração se dá de forma “vertical”, pois o estado define os critérios para adesão e, como há aporte de recursos financeiros envolvidos, na prática, acaba por “induzir” que os municípios aceitem as condições para a implementação da política sem grandes resistências e objeções. Entretanto, quando se trata da oferta de ensino médio em anexos, observa-se lacunas nessa cooperação que precisam receber maior atenção dos governos municipais e, sobretudo, do estadual. Nesse caso, como estado precisa estabelecer uma relação mais “horizontal” com os municípios e trabalhar a partir de contextos diversos, percebe-se uma maior dificuldade para o desenvolvimento da cooperação entre os entes.

Não obstante os estudantes dos anexos pertençam à rede estadual de ensino, também são cidadãos dos municípios e, por isso, as responsabilidades devem se somar no intuito de dirimir as dificuldades enfrentadas por esses jovens em seu cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. e PEREIRA, M. C. G. **Regime de Colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo.** Instituto Natura, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da]**

**República Federativa do Brasil.** Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833-841. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: mar. 2018.

CEARÁ. Lei nº 12.452 de 06 de junho de 1995. Dispõe sobre o projeto de municipalização do ensino. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 1995b.

CEARÁ. Decreto Nº 23.722, de 29 de junho de 1995. Dispõe sobre a finalidade, estrutura organizacional, distribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação. Fortaleza: **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 1995c.

CEARÁ. Decreto Nº 24.274, de 22 de novembro de 1996. Dispõe sobre a extinção das delegacias regionais de ensino e criação dos centros regionais de desenvolvimento da educação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 1996.

CEARÁ. Poder executivo. Lei Complementar Nº 22 de 24 de julho de 2000. Dispõe sobre a Contratação de Docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas Escolas Estaduais. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, Série 2, Ano III, n. 147, p. 01. 02 ago. 2000.

CEARÁ. Secretaria da educação do Estado do Ceará. Portaria Nº 1.112 de 14 de dezembro de 2015. Estabelece as normas para matrícula de alunos nas escolas públicas estaduais para o ano de 2016 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, Série 3, Ano VII, n. 234, p. 37-40. 15 dez. 2015.

CEARÁ. Secretaria da educação do Estado do Ceará. Portaria Nº 1.391 de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2019 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, Série 3, Ano X, n. 240, p. 48-52. 26 dez. 2018.

FERREIRA, E. A. **Políticas educacionais na escola:** o papel mediador dos diretores. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/download/teses>. Acesso em: dez. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

IPECE. **A Regionalização do Estado do Ceará:** Uma Proposta de Reformulação. Texto para discussão nº 25, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/>. Acesso em: maio de 2019.

LUCK. H. A evolução da gestão educacional, a partir da mudança paragnática. **Revista Gestão em Rede** (CONSED – Conselho nacional de Secretários da Educação), Brasília, n. 3, p. 13-18, nov., 1997.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, 2000.

- LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LUCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, R. L. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- OLIVEIRA, R. L. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010
- VIDAL, E. M; VIEIRA, S. L (Orgs.). **Política de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.
- VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: fev. 2018.
- VIEIRA, S. L. Educação Básica no Ceará: construindo um pacto colaborativo. *In*: OLIVEIRA, R. L. P. de; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. 1ed. Brasília: UNESCO, 2010, v. 1, p. 271-286.
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educação & Sociedade**, vol. 34, nº 125, p. 1075-1093, 2013.

## PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE DE FORTALEZA: REPERCUSSÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ana Paula Neves Lopes

### INTRODUÇÃO

Surge em 2008, no Ceará, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional com o objetivo de promover a articulação do Ensino Médio com a formação para o mundo do trabalho. Para o desenvolvimento dessa política, o Governo Estadual contou com os incentivos do Governo Federal por meio do Programa Brasil Profissionalizado, implantado em 2007, o qual objetivava fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.

O Ceará tem se destacado, em âmbito nacional, pelo significativo desenvolvimento e pela ampliação da política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional (SEDUC, 2018)<sup>52</sup>. É possível observar um crescimento de investimentos governamentais, principalmente dos Governos Federal e Estadual, para o desenvolvimento e a ampliação de programas de educação profissional no país. Os investimentos em educação profissional no Ceará contabilizaram, até o final de 2014, mais de um bilhão de reais, aplicados na implantação e desenvolvimento das Escolas Estaduais de Educação profissional (EEEP) no Ceará, sendo 72% dos recursos provenientes do Governo do Estado e 29% do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC) (SEDUC, 2015).

Mesmo que, nos primórdios da história, a educação profissional tenha assumido caráter secundário e pouco valorizado, sendo oferecido aos marginalizados socialmente com o objetivo de ensinar um ofício, assume na contemporaneidade novas configurações, ao contemplar sujeitos diversos e ser usada no discurso central dos governos como a garantia para o desenvolvimento e crescimento econômico do país.

A partir desse contexto, objetivo apresentar e discutir os principais resultados obtidos na minha dissertação, intitulada *Entre oportunidades, sonhos e realidade: experiências de jovens estudantes de uma escola profissionalizante de Fortaleza*, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O referido estudo tinha como objetivo central analisar as repercussões do ensino médio integrado à educação profissional, nos projetos de futuro dos jovens estudantes de uma escola profissionalizante de Fortaleza. Buscava, ainda, conhecer os motivos que levaram os jovens ao ensino médio profissionalizante, compreender a interferência do Ensino Médio integrado à Educação Profissional na inserção dos jovens no mercado de trabalho e no ensino superior, e investigar como os jovens avaliavam o Programa das EEEP no Ceará.

---

<sup>52</sup> Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola profissionalizante do tipo adaptada<sup>53</sup>, localizada em um bairro periférico de Fortaleza. Fundada em fevereiro de 1974, a instituição funcionava como escola de 1º grau e, em 2009, passou a oferecer o ensino em tempo integral, articulando o Ensino Médio à Educação Profissional. Embora tenha passado a oferecer cursos técnicos, a escola continuou com a estrutura antiga e precária, dispondo de poucos recursos na formação dos jovens estudantes. Os sujeitos da pesquisa foram jovens do sexo feminino e masculino, entre 16 e 19 anos, concluintes do 3º ano dos cursos técnicos de Redes de Computadores e de Estética.

Para atingir os objetivos propostos, utilizei como norteadores os pressupostos da pesquisa qualitativa, por esta se mostrar a mais apropriada, tendo em vista envolver significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e por constituir um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 1994). Utilizei, como instrumentos metodológicos, a observação, o acompanhamento dos sujeitos na rede social *Facebook*, os cadernos-diário para as narrativas juvenis as entrevistas semiestruturadas e o diário de campo.

A pesquisa de campo teve início em setembro de 2013 e se concretizou em dois momentos. O primeiro ocorreu mediante observação direta do local e dos sujeitos pesquisados e se estendeu de setembro a dezembro de 2013. Esse período consistiu no último semestre de curso dos alunos. O segundo momento ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com esses mesmos sujeitos, enquanto egressos. Para essa etapa foram selecionados nove jovens entre os meses de março e agosto de 2014.

À luz das considerações realizadas, o presente artigo está estruturado, para além desta introdução e das considerações finais, em mais dois tópicos que contemplam uma breve contextualização da Educação Profissional no Brasil, seguido de um subtópico com abordagem acerca da implantação e características das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará e, em seguida, a discussão sobre as repercussões do Ensino Médio integrado à Educação Profissional nos projetos de futuro dos jovens estudantes. Esse último tópico foi subdividido de modo a abranger os objetivos propostos no trabalho.

## **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A Educação Profissional possui uma relação histórica com o Ensino Médio. Enquanto este esteve tradicionalmente voltado às elites brasileiras por meio de um ensino acadêmico e propedêutico, aquela esteve voltada às classes trabalhadoras com o objetivo de ensinar um ofício. Essa diferenciação histórica registra a marca de dualidade na educação brasileira, com a perceptível distinção de uma educação para os ricos e outra para os pobres.

É necessário pensar o ensino profissional em sua correlação com o ensino médio, o qual se relaciona, ao longo da história da educação brasileira. O ensino médio tem oscilado quanto à sua definição e objetivos, mas tradicionalmente, vem se constituindo como acadêmico, de caráter propedêutico, voltado para o ensino superior e visando atender aos interesses das classes mais favorecidas. Por seu lado, a educação profissional, quase sempre marginalizada, estigmatizada, destinada às classes sociais mais carentes, assumindo tanto um sentido assistencialista e de preparação para um ofício, quanto um caráter pragmático, de

---

<sup>53</sup> As Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará se apresentam de duas formas distintas: as que são modelo MEC e as que são adaptadas. As primeiras são construídas em modelo padrão e oferecem espaço amplo, confortável, com infraestrutura adequada, munidas de laboratórios e equipamentos para a oferta dos cursos técnicos. Já as últimas constituem escolas já existentes, nas quais o governo adapta a estrutura para atender às exigências da educação profissional. Para mais informações consultar: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49&Itemid=142](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=142). Acesso em: 20 set. 2020.

atendimento aos interesses restritos do setor produtivo (SOUSA; LIMA, 2007, p. 159).

O desenvolvimento histórico do Ensino Médio no Brasil caracterizou-se pela heterogeneidade em todos os aspectos, da finalidade à estrutura física. Quando somada essa heterogeneidade às diferenças, às desigualdades dos alunos e às características regionais, observa-se a necessidade de oferta de programas específicos, que possam se adequar à realidade dos sujeitos (KUENZER, 2000). Nesse sentido, pensar na proposta levantada pela autora é primordial, mesmo porque os sujeitos contemplados pelo Ensino Médio são, de modo singular, os jovens, que chegam à escola, carregados por uma série de características próprias, como gênero, classe social, contexto social, gostos, e isso exige o reconhecimento destes em sua diversidade.

A escolarização de nível médio no Brasil esteve tradicionalmente restrita aos jovens de classes média e superior, o que dificultou intensamente a implantação do ensino técnico no país (GOLDEMBERG, 1993). Como enfatiza Nascimento (2007, p. 02), “o ensino médio tem sido, historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social”. Cursavam o ensino médio, no Brasil, aqueles pertencentes às famílias com melhores condições econômicas. Aos pobres e demais marginalizados socialmente, era negado esse direito.

“Na transição entre os séculos XIX e XX, começa um esforço público de organização da formação profissional, mesclando ao viés assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização e de modernização do país” (VIAMONTE, 2011, p. 30). Portanto, comparada ao Ensino Médio, a Educação Profissional é mais recente na história brasileira, e seu avanço remete ao século XX, com a chegada da industrialização no país, quando surge a necessidade de qualificar mão de obra para suprir as carências do mercado interno. Nesse período, permaneceu a dualidade na educação, pois, enquanto os ricos ocupavam as universidades, os pobres se dirigiam às fábricas.

Segundo Ramos (2012, p. 31), a reforma de ensino de 1971, que originou a Lei nº 5.692, se apresenta como “o ponto de maior impacto na estruturação da educação brasileira e, especificamente, do ensino técnico”, uma vez que a profissionalização foi proposta para todo o ensino médio.

A referida lei passa a ser vista como a solução para uma série de problemas que afetavam a força de trabalho e os estudantes. Além de expandir o número de profissionais de nível médio, que era restrito na época, possibilitaria aos estudantes adquirir uma formação profissional, sem que precisassem cursar o ensino superior para obtê-la (CUNHA, 1977). Nessa perspectiva, a função de conter a demanda de candidatos para o ensino superior foi atribuída ao ensino de profissionalização universal e compulsório do 2º grau a partir do encaminhamento dos estudantes para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais habilitados, mercado esse que se supunha capaz de absorver esse contingente adicional de técnicos e de auxiliares técnicos (CUNHA, 2001).

Apesar da generalização da profissionalização para todas as escolas de 2º grau, a reforma do Ensino Médio não alcançou os resultados desejados pelo governo (NASCIMENTO, 2007) e resultou em um grande fracasso (GOLDEMBERG, 1993), devido uma série de fatores: não houve diminuição de demanda pelo curso superior; falta de recursos nas escolas; aumento do custo por aluno; as escolas não atendiam às expectativas de qualificação requeridas pela indústria moderna (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Os cursos eram inseridos na matriz curricular do ensino de 2º grau, tendo pouco aprofundamento e sem qualificar efetivamente os estudantes, uma vez que as escolas não atendiam às demandas exigidas para as formações técnicas.

Ao tornar compulsória a profissionalização do 2º grau, a reforma, do ponto de vista legal, eliminaria a dualidade entre educação geral e formação profissional. Entretanto, ocorreu o contrário disso. Nas redes estaduais, a profissionalização não se implantou completamente [...]. Ao invés de ampliar a duração do 2º grau para nele incluir os conteúdos da educação profissional de forma integrada à

educação geral, o que se fez foi reduzir os últimos em favor dos primeiros (MOURA, 2012, p. 50-51).

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante resultou em uma desorganização geral do Ensino Médio público (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Em 1975, com o Parecer 76, busca-se eliminar o equívoco de que toda escola de Ensino Médio deveria tornar-se profissionalizante, quando não havia recursos materiais, financeiros e humanos para isso (NASCIMENTO, 2007). Dessa forma, gradativamente o Ministério da Educação foi modificando o caráter da profissionalização que, através da Lei nº 7.044/82, deixou de ser obrigatória (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

A proposta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional vem sendo implantada, embora timidamente, desde 2005, na rede federal de Educação Profissional e em algumas redes estaduais. Recebe essa denominação, de Ensino Médio integrado, por dois sentidos: o primeiro por envolver, em sua elaboração, o eixo estruturante trabalho, ciência e tecnologia e cultura; o segundo por integrar o trabalho como contexto, ao proporcionar formação profissional específica (MOURA, 2012).

O ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio é uma modalidade de ensino, no qual os planos de curso das instituições devem contemplar, em um só currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional, de maneira que possam ser cumpridas as exigências dos perfis profissionais relativos às habilitações técnicas oferecidas pelas escolas. Trata-se de um projeto pedagógico único, uma só proposta curricular, uma só nomenclatura e uma só matrícula (NÓBREGA FILHO; TASSIGNY, 2008, p. 12).

A possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional foi prevista por meio do Decreto nº 5.154/2004, o qual “representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos [...]” (MOURA, 2012, p. 56). Nesse sentido, o referido Decreto buscou “restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país” (RAMOS, 2012, p. 38). O Ensino Médio integrado à Educação Profissional foi viabilizado por meio de investimentos do Governo Federal, aplicados diretamente na construção de escolas ou mediante o repasse de recursos aos governos estaduais. Entre os investimentos, dois programas se destacaram: o Brasil Profissionalizado e o Ensino Médio Inovador (RAMOS, 2012).

Foi com o apoio do Programa Brasil Profissionalizado que o Governo Estadual do Ceará iniciou o Programa das Escolas Estaduais de Educação Profissional no estado, conforme será apresentado a seguir.

## **AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: IMPLANTAÇÃO E CARACTERÍSTICAS**

Em 19 de dezembro de 2008, o então governador do Ceará, Cid Ferreira Gomes, sancionou a Lei nº 14.273, de criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), no âmbito da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC. A referida lei objetiva articular a escola com o mundo do trabalho mediante a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional.

Ainda em 2008, foram inauguradas 25 EEEP em 20 municípios cearenses, com a oferta de quatro cursos técnicos e contemplados 4.181 alunos matriculados. Em 2018, após dez anos da Política, são perceptíveis o avanço e a descentralização alcançados, de modo que o número de escolas implantadas passou de 25 para 119, distribuídas em 95 municípios, com 52 cursos ofertados nas mais diversas áreas de atuação, e com 52.571 matrículas realizadas (SEDUC, 2018). Até fevereiro de 2019,

última atualização disponibilizada no *site* da SEDUC, havia no Ceará 122 EEEP, sendo 42 do tipo adaptada e 80 no padrão MEC (SEDUC, 2019).

Para a implantação das EEEP, o Ceará tomou como referência o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - PROCENTRO, criado em 2002 pelo Governo de Pernambuco, com o objetivo de enfrentar os desafios do Ensino Médio (MAGALHÃES, 2008). Esses Centros de Ensino possuem como tecnologia de gestão a Tecnologia Empresarial Socioeducacional - TESE, formulada a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht - TEO. Também foram agregadas à TESE, às quatro aprendizagens fundamentais apresentadas pelo Relatório de Jacques Delors (2010), as quais são denominadas de pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

As EEEP possuem currículo integrado, ofertando disciplinas da base comum do Ensino Médio, disciplinas específicas dos cursos técnicos e conteúdos voltados para o desenvolvimento pessoal e social com foco no Projeto de Vida de cada aluno, assim como conteúdos relacionados ao Mundo do Trabalho (Metodologia do Instituto Aliança), ao Empreendedorismo, mediante a parceria com o Serviço Nacional de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Metodologia da Aprendizagem Cooperativa no horário de estudo, Projetos, entre outros.

Durante o 3º ano, os jovens estudantes realizam estágio curricular obrigatório e remunerado pelo Governo do Estado que disponibiliza ao estagiário bolsa-estágio, garantia de auxílio-transporte, contratação de seguro contra acidentes pessoais e de equipamentos de proteção individual (EPI). O tempo de estágio se diferencia de acordo com a área de formação.

Outra característica das EEEP é o Projeto Professor Diretor de Turma, que foi apresentado à SEDUC em 2008 por meio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e introduzido como experiência piloto neste mesmo ano nas 25 EEEP até então implantadas. Em 2010, a SEDUC, observando os resultados satisfatórios atingidos nas escolas profissionalizantes, estendeu o projeto para as escolas de Ensino Médio regular.

## **ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS ESTUDANTES**

Esse tópico foi dividido em três subtópicos, que buscam abordar os principais objetivos que representam o foco do presente trabalho, quais sejam: conhecer os motivos que levaram os jovens ao Ensino Médio profissionalizante; compreender a interferência do Ensino Médio integrado à Educação Profissional na inserção dos jovens no mercado de trabalho e no Ensino Superior e, por fim, investigar como os jovens participantes avaliam a política de Educação Profissional do Ceará.

Os interlocutores da pesquisa, ao serem interrogados sobre os motivos que os levaram ao Ensino Médio profissionalizante, destacaram a indicação e o incentivo de amigos e de familiares que estudavam ou que conheciam pessoas que estudavam em escolas profissionalizantes. Os jovens pesquisados foram para a instituição sem grandes expectativas, pois, para a maioria deles, isso não fazia parte dos seus objetivos, como também, não se identificavam com o curso escolhido. Conforme pode ser observado no relato de Flávia, a seguir, a escolha do curso foi realizada praticamente por eliminação, associada ao curso que a jovem considerava ter mais familiaridade, pois, na época, a escola só oferecia dois cursos, Informática e Estética.

*Não estava nos meus planos estudar num colégio integral. Eu já ouvia falar do programa, do projeto do governo, sempre passava na televisão. Aí meu primo estudava numa escola profissionalizante e ele comentou com a minha mãe: “tia, fala pra Flávia se inscrever e tal”. Aí ele me mandou na época uma cartinha de recomendação, que informava quando era a matrícula, os documentos. Aí eu fui, mas sem a esperança de passar, porque diziam que era um colégio competitivo e tal, as melhores notas. Aí minha mãe foi ver e eu tinha passado. Aí eu disse: “Ah, se eu passei, então vamos nessa”. Aí eu passei pra Redes de Computadores, porque na época só*

*tinha Redes de Computadores e Estética, e Estética para mim não dava (Flávia<sup>54</sup>, Redes de Computadores, 18 anos).*

Mesmo não tendo sido, na maioria dos casos, uma ideia projetada pelos próprios jovens, quando os interroguei sobre as expectativas que carregaram ao adentrarem a escola, destacaram, em suas falas, o discurso de que a escola profissionalizante poderia oferecer melhores oportunidades que aquelas de Ensino Médio regular. Como destaca Ribeiro (2011, p. 34), é perceptível que os jovens participam de iniciativas como a Educação Profissional “pela perspectiva de buscar redes de oportunidades”. Acreditavam que a formação técnica lhes possibilitaria se destacar em comparação aos alunos que concluíssem o Ensino Médio Regular, pois o certificado de técnico seria um acréscimo para o currículo no qual acreditavam ter melhores condições de competir no mercado de trabalho.

Quando questionada sobre as expectativas de estudar em uma escola profissionalizante, uma das jovens entrevistadas respondeu: *“Eu acho que eu pensei a mesma coisa que todo mundo pensou, né? Quando sair de lá ter oportunidade de arranjar um emprego mais fácil, pela parte de já terminar o ensino médio tendo um curso técnico [...]” (Sandra, Estética, 18 anos).*

Mesmo não se identificando com o curso técnico, a maioria dos jovens decidiu concluir: *“Porque ali, a escola integral, era uma oportunidade. Eu não ia perder, entendem? Só por ter entrado. Ai eu fiquei lá, fiz as provas. Eu gostei de Estética, só não quis trabalhar” (Antônia, Estética, 18 anos).*

Quanto às oportunidades nutridas pelos estudantes em relação à formação técnica, uma das interlocutoras expressou que desejava.

*Ter um diferencial no meio de tantos outros amigos, colegas, do antigo colégio, que iriam continuar no colégio regular e eu poderia ter esse destaque de já tão cedo ser uma profissional. De ter um destaque além deles, de ter um curso técnico e futuramente uma formação na faculdade. Então, querendo ou não vai ter um diferencial entre mim e eles e de muitas outras pessoas. Eu pensei mais nisso (Tamires, Estética, 18 anos).*

Independentemente de seguirem ou não a profissão adquirida ao saírem da escola, os jovens estudantes pensavam mais em fazer o curso técnico para ter algo garantido no futuro, caso não conseguissem entrar imediatamente na universidade.

Como escola profissionalizante, que visa preparar para o mercado de trabalho, a identificação dos jovens com o curso escolhido é de fundamental importância, haja vista que isso irá interferir significativamente na atuação ou não desses nas suas áreas de formação. Essa identificação dos jovens com o curso interfere também na permanência deles na escola.

É preciso levar em consideração a diversidade juvenil e reconhecer que os jovens são diferentes e possuem gostos diferenciados e, assim, nem todos se reconhecem na escola profissionalizante, uma vez que esta apresenta características distintas como o tempo integral, o curso técnico e a sobrecarga de conteúdo.

A construção dos projetos de futuro dos jovens é estimulada, principalmente, no período que concilia com o Ensino Médio, uma vez que se aproxima uma nova etapa em suas vidas, na qual precisarão tomar decisões importantes, conforme demonstram os autores a seguir.

Nesse processo, permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: ‘quem sou eu?’, ‘para onde vou?’, ‘qual rumo devo dar à minha vida?’. São questões cruciais que remetem ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento. Contudo, para sua elaboração, o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter

<sup>54</sup> Os nomes usados para se referir aos interlocutores do trabalho são fictícios para preservar suas identidades.

elementos para construir um rumo para sua vida (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 02-03).

Nesse contexto, foi possível observar que os jovens pesquisados buscaram as escolas profissionalizantes por considerarem estas as melhores em termos de qualidade de ensino e por oferecerem melhores oportunidades de educação e trabalho em comparação com as escolas de Ensino Médio regular da rede pública do estado.

### **ESCOLA PROFISSIONALIZANTE: PASSAPORTE PARA O MERCADO DE TRABALHO E/OU PARA O ENSINO SUPERIOR?**

Mesmo diante das limitações da escola estudada em termos de infraestrutura, a maioria dos jovens estudantes considerou que a escola profissionalizante preparou mais para o mercado de trabalho que para a universidade, como destacado nos relatos a seguir: “*Eu acho que lá é mais para o mercado de trabalho. A escola em si eu acho que puxa mais para o estágio. Porque naquelas aulas de preparação para o estágio, devia ser aula para o ENEM<sup>55</sup>, entender? Eu acho que puxava mais para o trabalho*” (Antônia, Estética, 18 anos); “*Tá deixando muito a desejar. Não prepara muito para o vestibular, é mais para o mercado de trabalho*” (Laís, Redes de Computadores, 18 anos).

*Na época do ENEM, do vestibular, a gente tá no estágio e também tá fazendo prova, então não dá pra gente se dedicar. Muita gente foi prejudicada por causa disso, porque tinha muita coisa pra fazer e não conseguiu conciliar, aí não se deu bem na prova. Ou então trabalhou na sexta até tarde e quando foi no sábado estava super cansada pra fazer a prova. Eu acho que nessa época que tá próximo, a escola deveria se dedicar muito mais. Eu acho mesmo que deveria deixar o estágio de lado pra você se dedicar mais à prova (Sandra, Estética, 18 anos).*

Um dos jovens entrevistados, ao avaliar a capacidade de preparação das escolas profissionalizantes para o mercado de trabalho e para a universidade, reconheceu que, embora as Escolas Estaduais de Educação Profissional ofereçam melhor preparação para o mercado de trabalho, ela

*Atrapalha muito no ensino comum, pois a gente que não tinha muitos recursos se vislumbrava com o curso, imagina quem tem as ferramentas, quem aprende aquilo. Acho que se você não tiver mesmo o foco de querer entrar na universidade você vai se contentar só com a profissionalizante, só com o curso técnico (Levi, Redes de Computadores, 17 anos).*

No local estudado, os sujeitos pesquisados estabeleceram uma relação entre a precária estrutura da escola com o estímulo, como se encontrassem nas limitações as motivações para se esforçarem mais, para irem além e alcançarem destaque.

É possível afirmar que, para muitos estudantes, a escola profissionalizante funciona como importante passaporte para o trabalho, por oferecer curso técnico e estágio, atividades extracurriculares que são valorizadas no currículo, como destacado por Sophia: “*Eu acho que esse é um projeto muito importante, apesar de eu não querer seguir, é uma coisa extracurricular, vai pesar mais no meu currículo, até porque meu estágio foi numa empresa boa, então vai melhorar o currículo e tal [...]*” (Sophia, Redes de Computadores, 18 anos).

Nesse sentido, é importante ressaltar o significado do diploma para o jovem. Tendo em vista as incertezas pelas quais são marcadas as juventudes com relação à entrada na universidade, a inserção no mercado de trabalho, dentre outras questões, os jovens, como salienta Sales (2001), vivem em uma corda bamba, buscando desempenhar inúmeros papéis para serem aceitos. Logo, mesmo sem objetivarem a formação técnica, seja pelas opções que a escola dispõe, que não contemplam as suas

<sup>55</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

aptidões, seja porque a preferência é a universidade, conquistar um diploma representa expandir as possibilidades diante das incertezas, mesmo quando a formação não representa conexão com a qualificação realizada. Além disso,

No imaginário de muitos dos jovens cearenses e brasileiros habita a compreensão de que a conclusão de uma qualificação profissional contribui para a inserção imediata no mercado de trabalho. Porém se sabe que o processo não apresenta essa linearidade, principalmente porque as políticas de educação profissional têm, historicamente, pouca ou nenhuma articulação com as políticas de emprego e renda no Brasil (ANDRADE; SANTOS; MACAMBIRA, 2013, p. 249-250).

A realização do estágio supervisionado no mesmo período de preparação para o ENEM/vestibular é uma das características das escolas profissionalizantes que dificultam a preparação para a universidade. Isso porque, enquanto, nas escolas regulares, a preparação nos três anos de curso se concentra para o ENEM/vestibular, nas escolas profissionalizantes, os alunos se preparam para o estágio, uma vez que estão adquirindo uma formação técnica.

Embora reconheçam não haver boa preparação para a universidade, uma das jovens entrevistadas ressaltou o fato de as escolas profissionalizantes exigirem mais estudo dos alunos, fazendo com que muitos se dediquem de modo mais intenso e consigam melhores rendimentos que aqueles de escolas regulares, assim como explicita Beatriz (Redes de Computadores, 18 anos): “prepara mais para o mercado de trabalho, mas como aqui é mais puxado, o pessoal acaba estudando mais e acaba tendo um nível de conhecimento maior do que a dos alunos da regular, não todos, mas alguns”.

Na visão dos jovens interlocutores, a preparação para a universidade na escola em que estudaram se destacou pelo incentivo dos professores e núcleo gestor.

*A gente tinha muito incentivo. A gente passou a ter aula nos sábados para quem quisesse. Todos os materiais das aulas eram voltados para o ENEM. Os professores elaboravam as provas de acordo com o ENEM, os textos, os assuntos, no mesmo estilo. Se o aluno realmente quiser sair da escola e ir pra uma faculdade, é só ele se dedicar, porque apesar de tudo, da estrutura, os professores sempre incentivavam e iam atrás de artigos para que a gente pudesse estudar, mas tudo era direcionado ao ENEM, principalmente no 3º ano (Flávia, Redes de Computadores, 18 anos).*

*O núcleo gestor da minha escola, graças a Deus, eles estimulavam a gente a entrar na universidade, entender? Até porque o objetivo da SEDUC é a gente sair de lá técnico [...]. Só técnico. Pra eles não importa se a gente entrar na universidade, eles querem que a gente saia técnico de lá, até porque esse é o objetivo da escola profissional, né?! E no caso, o núcleo gestor, como a coordenadora, e os professores também, eles incentivavam muito a gente a entrar na universidade (Sophia, Redes de Computadores, 18 anos).*

Foi possível observar que os jovens estudantes, embora inseridos em uma escola profissionalizante, destacam como principal objetivo a preparação para o ENEM/vestibular e o ingresso na universidade. Seria isso uma estratégia dos jovens que, reconhecendo as dificuldades que permeiam o ensino médio nas escolas públicas regulares e a baixa qualidade do ensino e, por alguns não terem condições financeiras para cursarem o ensino médio em uma escola particular para obter melhor preparação, se utilizam da escola profissionalizante.

Os jovens pesquisados, em sua maior parte, demonstraram o desejo de dar continuidade aos estudos por meio do ingresso no Ensino Superior. “Este fato em si já denota uma novidade desta nova geração de jovens que, diante da expansão do ensino médio e do ensino superior no Brasil, passam a vislumbrar esta perspectiva, o que não ocorria na geração dos seus pais” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1076). Os resultados obtidos mostram que os jovens, mesmo acreditando ter maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho pela formação técnica, consideram o

ensino superior necessário para obterem melhores condições de trabalho. Ao mesmo tempo, demonstram compreensão do quão restrito e competitivo é o mercado de trabalho e seu interesse em ingressar nele de modo mais qualificado.

Dos nove jovens entrevistados, sete estavam cursando o Ensino Superior e as duas jovens que ainda não haviam se inserido na universidade estavam participando de cursinhos preparatórios. Isso demonstra a importância do estudo para os jovens, os quais delegam a ele o principal meio de mobilidade social e mediante o qual constroem seus projetos de futuro. Outro dado interessante é que, por meio da continuidade dos estudos, esses jovens estão postergando a entrada no mercado de trabalho.

Para Pochmann (2013), o adiamento da inserção no mercado de trabalho para após a conclusão do ensino superior é uma característica da sociedade pós-industrial. Ao realizar análise das juventudes e sua transição entre as sociedades, o autor destaca que, enquanto, na sociedade agrária, o trabalho era exercido a partir dos 5 a 6 anos de idade e prolongava-se até a morte, na sociedade industrial ele passou a ser postergado para os 14 a 16 e algumas garantias foram incorporadas ao trabalho, entre elas, descanso semanal, férias, pensões e aposentadorias. Na sociedade pós-industrial, ainda em curso, o autor destaca também que “a inserção no mercado de trabalho encontra-se gradualmente sendo postergada ainda mais, com o ingresso na atividade laboral somente após a conclusão do ensino superior, com idade acima dos 24 anos” (p. 39-40).

Dos sujeitos pesquisados, aqueles que não ingressaram na universidade logo após a conclusão do curso técnico, continuaram se preparando para tentar o ENEM/vestibular novamente. Alguns chegaram a recusar emprego para se dedicarem melhor aos estudos e os que escolheram trabalhar sem ainda terem ingressado na universidade, buscaram se inserir em empregos de carga horária menor, buscando conciliar o trabalho com os cursinhos preparatórios para o ENEM/vestibular.

Do total de entrevistados, três estavam trabalhando, e duas jovens estavam conciliando ensino superior e trabalho, o que demonstra ser o trabalho um elemento importante na vida dos jovens.

Alguns estudos indicam que, apesar das dificuldades, os jovens têm buscado elevar a escolaridade combinando-a com o exercício de uma atividade laboral, o que aponta que no Brasil há muitos jovens que trabalham e estudam simultaneamente (SANTOS, 2013, p. 77).

Isso possibilita pensar que essa dupla jornada é enfrentada, principalmente, por jovens de classes populares, impossibilitados de se dedicarem inteiramente à vida acadêmica por precisarem contribuir financeiramente no sustento da família. Por essa razão, ressalta Ribeiro (2011, p. 35) ao referir-se ao acesso à universidade: “o acesso é um importante avanço, mas é necessário, sobretudo, conquistar uma permanência digna e compatível com a vida deles”.

Tomando como referência a escola estudada e os jovens entrevistados, poucos deles escolheram dar continuidade à área de formação técnica adquirida, seja por meio dos estudos ou do trabalho. Apenas uma do curso de Redes de Computadores optou pelo Ensino Superior relacionado ao curso técnico. Os demais escolheram áreas totalmente distintas.

Diante do exposto, o ideal seria não pensar/oferecer uma escola dual, que prepare o aluno focando no mercado de trabalho ou na Educação Superior, mas, sim, uma escola que dê condições ao aluno de, ao final do Ensino Médio, escolher o que mais lhe convier. Consiste em reconhecer a multiplicidade juvenil e compreender que os jovens são diferentes e possuem interesses diversos e, da mesma forma, é preciso oferecer oportunidades múltiplas, mas de forma igualitária. Por conseguinte, é necessário que sejam feitas pesquisas de demanda, com vistas a ofertar cursos que atendam à realidade demandada pelos jovens e pelo mercado.

## O PROGRAMA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÓTICA DOS JOVENS ESTUDANTES

Os jovens representam os sujeitos privilegiados da Política de Educação Profissional e são, portanto, os mais aptos a avaliarem a experiência vivenciada. Para o Programa das EEEP, em expansão no Ceará, as discussões aqui construídas possibilitam apontamentos para avaliação e futuras melhorias da Política.

Os jovens entrevistados, em geral, avaliaram de modo positivo o Programa das escolas profissionalizantes, como Tamires.

*É um projeto maravilhoso. Essa ideia de implantar escolas integrais e ainda implantar um curso técnico é muito bom porque é uma formação hoje em dia muito importante [...]. Então o que o governo fez com essas escolas é só uma ponte para que as pessoas tenham uma vida melhor, que elas alcancem essa vida melhor de uma maneira correta e mais fácil, a partir do estudo (Estética, 18 anos).*

No entanto, como sujeitos ativos e participantes do Programa, os jovens estudantes teceram também críticas ao apontarem as falhas que perduram.

*Eu acho que entre as escolas públicas é um projeto muito bom e é uma das melhores escolas públicas que tem, mas ainda não dá pra concorrer com as particulares com a questão das olimpíadas e vestibular. Ainda falta muito investir nisso. Porque a pessoa sai preparada para o mercado de trabalho, mas o curso técnico não vai fazer ela sobreviver no mercado, ela precisa de uma graduação e se o estudante da escola profissional não for atrás de um curso pra vestibular por fora ele não consegue, muitas vezes, entrar na universidade, e na universidade federal, que é o que todo mundo quer (Laizy, Redes de Computadores, 19 anos).*

A jovem reconhece as escolas profissionalizantes como as melhores entre as escolas públicas do estado, mas ressalta a inviabilidade de compará-las com as escolas particulares e reconhece a carência do Programa por mais investimentos. Segundo ela, o jovem sai preparado para o mercado de trabalho, mas essa formação não é suficiente para sustentá-lo, haja vista as exigências de uma formação de nível superior. Diante disso, o jovem precisa buscar cursinhos preparatórios para o ENEM/vestibular fora da escola, caso queira entrar na universidade. Mais uma vez, se percebe as contradições entre os interesses dos jovens e os oferecidos pela Política de Educação Profissional, sendo perceptível o desejo deles de a escola preparar melhor para o ingresso no Ensino Superior.

Embora tenham elogiado as escolas profissionalizantes e reconhecido os pontos positivos destas, os depoimentos dos jovens se concentraram em críticas referentes ao fato de o governo implantar o Programa em escolas adaptadas, pois, segundo eles, essas escolas, muitas vezes, não possuem o aparato necessário de estrutura, materiais e equipamentos para oferecer cursos técnicos de qualidade e as aulas práticas, em especial, são comprometidas. Levi e Flávia apresentam suas críticas.

*A ideia e o projeto em si é muito bom, tipo, muito bom mesmo. Aí vem o lado negativo. A ideia, a base do projeto é ótima, o problema é implantar isso nas escolas já existentes no Estado do Ceará, mais especificamente em Fortaleza né, pois as escolas que são criadas pra receber a profissionalizante, aí sim, você tem todo um aparato técnico, equipamentos, foi criado pra aquele projeto. Então, agora a questão é saber a adaptação das escolas que já existem, isso eu acho que ainda é falho, pois eles só pegam a estrutura da escola, transformam em profissionalizante, mas a base do curso técnico, que é a prática, [...] isso é que tem que melhorar e muito, pois eu percebi que não é só na nossa escola que isso é falho (Levi, Redes de Computadores, 17 anos).*

*O projeto em teoria ele é muito bom. Se o governo souber investir também nas escolas adaptadas. Porque eles dão mais atenção a construir escolas padrão MEC e parece que eles esquecem das escolas que foram adaptadas. Eu acho que eles poderiam investir mais para que as escolas*

*adaptadas tivessem, pelo menos, uma estrutura adequada, não no padrão MEC, porque para ser padrão MEC eu acho que ela precisava ser derrubada e construída de novo, mas pelo menos uma reforma, aumentar a estrutura, o procedimento de equipamentos para a prática do técnico, esse tipo de investimento que falta muito nas escolas adaptadas (Flávia, Redes de Computadores, 18 anos).*

Assim, embora os jovens tenham elogiado o Programa das EEEP, criticaram a adaptação feita pelo governo, que fragiliza os resultados esperados. Apesar disso, é importante o efeito propiciado pela escola, de autoestima e esperança para os jovens, funcionando como verdadeiro “ateliê de sonhos” (LOBO, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que os jovens pesquisados se inserem nas escolas profissionalizantes sem grandes expectativas, influenciados por amigos e/ou familiares e carregados com os anseios que perpassam o imaginário social, os de que as escolas profissionalizantes oferecem melhores oportunidades, principalmente de inserção na universidade e no mercado de trabalho. Os jovens visualizam o Ensino Médio integrado à Educação Profissional como a possibilidade de se prepararem melhor para o futuro.

Os jovens, em sua maioria, não projetam dar continuidade a área de formação, seja trabalhando, seja estudando, e veem a formação profissional como um diferencial importante quando saírem da escola. Esse diferencial toma como parâmetro as diferenças entre os conhecimentos adquiridos na escola profissionalizante e os transmitidos no Ensino Médio, na educação regular.

Mesmo diante das limitações da escola estudada em termos de infraestrutura, a maior parte dos jovens pesquisados considerou que a escola profissionalizante prepara mais para o mercado de trabalho que para a universidade, mas consideraram que devido a maior exigência de disciplina com os estudos e pelo incentivo dos professores, os alunos das escolas profissionalizantes conseguem melhores índices de aprovação na universidade do que os alunos de escolas regulares.

Os jovens, de modo geral, demonstraram o interesse em dar continuidade aos estudos no Ensino Superior. A maior parcela dos entrevistados está na universidade; apenas duas jovens continuam em cursinhos preparatórios. Tendo em vista isso, o estudo apareceu como central na vida dos sujeitos, como o principal meio de mobilidade social. Observei que os jovens, mesmo acreditando ter maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho pela formação técnica, consideram o Ensino Superior necessário para obterem melhores condições de trabalho.

Quanto à avaliação dos jovens estudantes a respeito das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, todos reconheceram a importância do Programa para as juventudes e o avaliaram, em geral, de modo positivo. No entanto, se posicionaram também de modo crítico, questionando a eficácia de implantar tal Programa em escolas adaptadas, tendo em vista as carências de estrutura, materiais e equipamentos apresentados e que comprometem a realização de aulas práticas, interferindo consequentemente na formação adquirida.

A escola em tempo integral aparece como uma possibilidade de ultrapassar a dualidade da educação ao oferecer, simultaneamente, Ensino Médio regular com Ensino Técnico. Contudo, não basta aumentar a carga horária de tempo do jovem na escola e mudar o currículo; é preciso ouvir sujeitos, alunos e professores, para que estes participem com seus anseios e suas necessidades, assim como é necessário articular as políticas de Educação Profissional às políticas de emprego e renda no Ceará, para que os jovens encontrem oportunidades reais e decentes de inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, mais do que uma escola que prepare o aluno para o mercado de trabalho ou para a Educação Superior, é preciso oferecer uma escola ampla, integrada, que busque contemplar as várias dimensões humanas e dê condições ao aluno de, ao final do Ensino Médio, escolher o caminho

que se mostrar mais oportuno. Consiste em reconhecer a multiplicidade juvenil e compreender que os jovens são diferentes e possuem interesses diversos e, da mesma forma, é preciso oferecer oportunidades múltiplas, mas de modo igualitário.

A pesquisa mostrou que a escola profissionalizante estudada atua como um “ateliê de sonhos” para os jovens pesquisados, pois oportuniza experiências diversas de educação, sociabilidade, cultura e lazer, tão importantes na construção das identidades juvenis e para a elaboração de seus projetos de futuro. Foi por meio da escola profissionalizante que muitos jovens passaram a pensar no futuro, amadureceram seus planos e passaram a visualizá-los de modo mais concreto.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. B.; SANTOS, G. P. G.; MACAMBIRA, J. Juventudes, educação e trabalho: o Programa Juventude Empreendedora na percepção dos jovens egressos. In: MACAMBIRA, J.;

ANDRADE, F. R. B. (Orgs.). **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, 2013. p. 233-260.

CUNHA, L. A. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Atuais tendências na educação profissional**. Brasília: Paralelo 15, 2001.

CUNHA, L. A. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: [S.N.], 1977.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Faber-Castell, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação no Brasil**. [S. l.]: Estudos Avançados, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2013.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Paraná: [s. n.], 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2013.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.17, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302011000400010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302011000400010&script=sci_arttext). Acesso em: 04 fev. 2015.

LOBO, T. **Sonhos como projetos de vida**. Fortaleza: Boa Ventura, 2011.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz/Loqui, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, D. H. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, R. (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 47-80.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. São Paulo: [s. n.], 2007. Disponível em: [http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2007\\_1/ManoelNelito.pdf](http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2007_1/ManoelNelito.pdf). Acesso em: 23 nov. 2013.

NÓBREGA FILHO, A; TASSIGNY, M. M. (Orgs.). **Ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI): uma abordagem sistêmica**. Fortaleza: INESP, 2008.

POCHMANN, M. Juventudes na transição para a sociedade pós-industrial. In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. (Orgs.). **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, 2013. p. 37-55.

RAMOS, M. A Educação Tecnológica como Política de Estado. In: OLIVEIRA, R. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 09-46.

RIBEIRO, E. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, F. C.; FREITAS, M. V. (Orgs.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2011. p. 25-44.

SALES, C. M. V. Os jovens como experimentadores e produtores de devires. In: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (Orgs.). **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 25-40.

SANTOS, G. P. G. Juventudes, trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. (Orgs.). **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, 2013. p. 73-88.

SOUSA, F. C. L.; LIMA, M. J. Educação profissional: faces e interfaces das reformas. **O público e o privado**, [S. l.], n. 10, p. 159-175, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=download&path%5B%5D=153&path%5B%5D=226>. Acesso em: 20 mar. 2015.

VIAMONTE, P. F. V. S. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/67/47>. Acesso em: 18 ago. 2014.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

**CAPÍTULO XI****PROTAGONISMO JUVENIL:  
AVALIAÇÃO COMPARADA ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS  
DE ENSINO MÉDIO REGULAR E PROFISSIONAL**

---

**Camila Maria Cunha de Souza Freitas  
Jakson Alves de Aquino**

**INTRODUÇÃO**

Embora seja salutar a existência de programas profissionalizantes desarticulados da Educação Básica<sup>56</sup>, como os de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional, Oliveira (2015) observa que esses programas têm um papel principalmente certificador, ou seja, os jovens recebem seus certificados, mas continuam com uma grande lacuna no que deveria ter sido preenchido pela educação básica. A complexidade do treinamento profissional fornecido aos jovens é limitada pela baixa qualidade da educação básica a que tiveram acesso. O resultado é a inserção em subempregos, seja na informalidade, seja em postos de trabalho formais, mas cujas remunerações têm valor irrisório perante os contemporâneos custos de subsistência.

Ao comparar essa realidade com a vivenciada pelos alunos que cursam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>57</sup>, em específico, os egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEEP), destacamos duas diferenças. Primeiro, na formação, os estudantes das EEEP vivenciam o ensino técnico integrado, ou seja, tanto recebem a formação técnica quanto a base comum da Educação Básica. Segundo, para concluírem o Ensino Médio integrado, os estudantes devem obrigatoriamente estagiar em alguma empresa, pública ou privada, tendo, assim, contato com o mercado de trabalho formal.

Após concluírem o estágio, os jovens egressos das EEEP vivenciam diferentes possibilidades: alguns permanecem como estagiários até concluírem o nível superior; outros são efetivados, ou seja, são absorvidos pelo mercado formal; para uma outra minoria, existe a possibilidade de continuar os estudos profissionalizantes, e alguns vivenciarão o desemprego ou o trabalho informal. Tal cenário de múltiplas possibilidades converge para defesa de um ensino profissionalizante planejado para ser mais do que mero repasse de conhecimento técnico. Vai ao

---

<sup>56</sup> A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

<sup>57</sup> Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

encontro dessa perspectiva a proposta de desenvolver, nos estudantes, atitudes que lhes tornem ativos na busca por soluções de problemas sociais e inovadores em empreendimentos individuais.

Criadas no Ceará, a partir da Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, no âmbito da Secretaria da Educação, as EEEP tiveram expansão numérica diretamente ligada à adesão do estado ao Programa Brasil Profissionalizado<sup>58</sup>. Até a criação das EEEP, o ensino médio profissionalizante era disponibilizado no Ceará pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE) e pelas instituições do chamado Sistema S de Ensino (SESI, SESC, SENAI). Hoje, integram a política estadual para as juventudes com o objetivo de diversificar a oferta do Ensino Médio, visando sua articulação com a educação profissional e com a continuidade dos estudos de jovens.

As EEEP foram inspiradas nos Centro de Ensino Experimental (CEE)<sup>59</sup> ou ginásios experimentais que, desde 2006, regidas pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), proporcionavam o ensino integral a estudantes de Ensino Médio em Pernambuco. Esse modelo chegou também a São Paulo, Goiás e Rio de Janeiro. As EEEP e os CEE assemelham-se quanto ao modelo de gestão, ao incentivo ao protagonismo juvenil, à preparação para a vida e aos projetos integrados.

A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) foi inspirada na ideia de levar os conceitos gerenciais dispostos na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) para o ambiente escolar. Segundo os idealizadores da TESE, essa seria a “espinha dorsal do processo de transformação da escola pública, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados pífios” (MAGALHÃES, 2010, p. 4). Além disso, a partir de 2005, a TESE incorporou os “pilares da educação contemporânea” definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver; aprender a ser (DELORS, 2003). As principais premissas inspiradas na TESE a serem trabalhadas nas EEEP são Protagonismo Juvenil, Formação Continuada, Atitude Empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade (MACHADO; LIMA; BARRETO, 2010, p. 21).

Ao longo deste artigo, focamos em uma das premissas da TESE, o protagonismo juvenil, e apresentamos o resultado de uma pesquisa em que investigamos se a metas do Governo do Estado do Ceará de incentivar o protagonismo entre os estudantes de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) está surtindo o efeito esperado. Para isso, fez-se um paralelo entre as respostas de alunos de escolas profissionalizantes com as de alunos de escolas regulares a diversas perguntas que, em conjunto, permitiram aferir o nível de protagonismo dos entrevistados.

A exemplo do que foi realizado em pesquisa qualitativa por Haguette e Pessoa (2015)<sup>60</sup>, nossa pesquisa quantitativa foi realizada em cinco escolas regulares e cinco profissionais, em um total de 1300 questionários<sup>61</sup> aplicados em 43 turmas. A escolha das escolas foi orientada por dois critérios: localização no município de Fortaleza e pareamento dos resultados médios das notas do ENEM 2014, sendo excluída da lista de escolas selecionáveis a EEEP em que foi realizada a pesquisa

---

<sup>58</sup> Programa lançado em 2007 com objetivo de viabilizar técnica e financeiramente a oferta de Educação Profissional, por meio de repasse de recursos federais para que os estados investissem na criação, modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional.

<sup>59</sup> A principal novidade nas EEEP, quando comparadas aos CEE, foi a inclusão da formação profissionalizante a partir de cursos técnicos integrados de oferta variada em função da localização geográfica, de modo a adaptá-los às demandas e oportunidades locais. Até 2018, eram ofertados no Ceará 54 cursos. As primeiras turmas das escolas de Educação Profissional no Ceará obtiveram certificação em 2010 e, até 2017, um total de 76.320 alunos concluíram a formação técnica.

<sup>60</sup> Referimo-nos ao uso das notas do ENEM como critério de escolha das escolas.

<sup>61</sup> Questionário composto por setenta e nove questões objetivas, que podem ser classificadas nos eixos: rotina escolar, sociabilidade, participação política e civil, visão e pretensões de futuro e perfil socioeconômico. Além das questões usadas para construir os índices de protagonismo, incluíram-se várias perguntas cujas respostas foram usadas como controles nos modelos de regressão.

qualitativa. Como, em geral, as EEEP aparecem no topo da lista das escolas com as melhores notas, primeiro, foram escolhidas entre as escolas regulares as que tinham as notas mais altas e, depois, as EEEP com notas correspondentes para que as escolas pesquisadas estivessem em um mesmo patamar nesse quesito.

Preestabelecemos que os questionários seriam preenchidos pelos próprios alunos, sendo aplicados em quatro turmas por escola<sup>62</sup>, duas turmas iniciais e duas finais do Ensino Médio. Nas regulares, uma turma de 1º e uma de 3º ano no turno manhã e, de forma similar, no turno tarde. Como as EEEP são de turno integral, seriam duas turmas de 1º e 3º ano. Os questionários foram aplicados no 1º e 3º anos, por percebermos, durante os pré-testes, que, entre essas séries, acontecia uma variância maior da opinião, já que são os anos de ingresso e de conclusão no Ensino Médio, ou seja, respectivamente o início e fim de um ciclo.

Nas próximas seções, discutiremos o conceito de protagonismo juvenil e apresentaremos os resultados de uma pesquisa quantitativa que permitiu avaliar a efetividade da política implementada pelo Governo do Estado do Ceará. Na conclusão do artigo, apresentamos um sumário da pesquisa e fazemos algumas reflexões sobre pesquisas futuras. A política estadual de implementação das EEEP previa um incentivo ao protagonismo juvenil, e, nesta pesquisa, pretendemos investigar se esse objetivo tem sido em algum grau alcançado.

## JUVENTUDE E PROTAGONISMO JUVENIL COMO CONCEITO EM FORMAÇÃO

Quanto ao conceito de juventude, registra-se que a sociedade passa por um processo de “juvenilização”, em que ser jovem é o desejo da maioria das pessoas, que anseiam por um prolongamento da juventude (LIMA FILHO, 2014, p. 105). Apesar desse desejo de “sentir-se jovem” alargar o limite da juventude, faz-se necessário, como nos aponta Carrano (2000), definir uma faixa de idade que delimite essa fase da vida. É necessário saber quem chamar de jovem nos estudos estatísticos e nas definições quanto à escolarização obrigatória. É preciso também definir uma idade mínima para o ingresso na vida profissional e para a responsabilização penal.

Destarte, quando da elaboração de políticas públicas para a juventude, dentre outras situações, a idade deve ser levada em conta. Legalmente, podem ser definidos como jovens indivíduos com idade entre 15 e 29 anos; biologicamente, seriam indivíduos ainda em processo de formação e maturação, portanto, psicologicamente imaturos. Mas a juventude deve também ser entendida para além de uma definição etária, enquanto categoria social (ABRAMO, 1994; DIÓGENES, 1998; PAIS, 2003).

A juventude pode ser vista como um período de transição e, portanto, “intrinsecamente instável”. O jovem estaria amadurecendo sexual, física e mentalmente e estaria em busca de uma posição de autoridade na sociedade. A juventude seria um período repleto de ambiguidades: o jovem vê-se diante de um futuro que pode ser promissor ou ameaçador; é um ser ainda frágil, mas com grande potencial de desenvolvimento. A juventude “é objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e plena de expectativas” (LEVI; SCHIMITT, 1996, p. 8). Bourdieu (1983) enfatiza o quão complexas são as relações entre idade biológica e idade social, tendo em vista que a juventude é uma construção social e, portanto, reflete os aspectos culturais e características de classe dos grupos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos.

O ser jovem burguês não é o mesmo de ser um jovem estudante trabalhador e, de maneira análoga, ser um jovem estudante de uma EEEP não é o mesmo de ser um estudante de escola regular;

---

<sup>62</sup> Vale ressaltar que, das escolas regulares, duas eram administradas por militares. Em nenhuma escola, foram aplicados questionários no turno da noite, tendo em vista uma série de particularidades que distinguem bastante os alunos desse turno.

nem mesmo os jovens da EEEP podem ser caracterizados de uma maneira homogênea. O que não podemos perder de vista é que são jovens, com anseios, expectativas, projetos de vida. Sarlo (1997) relaciona o “ser jovem” com a indústria cultural, com aquilo que é produzido para compor essa “estética da vida cotidiana” como é denominado pela autora, o estilo de vida do jovem que não se reduz a uma faixa etária, mas reafirma o exposto por Bourdieu (1983), a diferença entre a idade biológica e a idade social, que nem sempre correspondem.

Camacho (2004), por sua vez, traz uma abordagem mais contemporânea e específica, pensando o jovem no contexto escolar e avaliando o quanto a estrutura organizacional da escola não percebe o aluno enquanto jovem, e, sim, como um ser assexuado, isento de pensamentos, opiniões e necessidades próprias, um receptáculo do saber que é nele depositado. Camacho (2004) afirma que o jovem é visto como um ser inacabado, sem uma identidade própria. Essas indefinições contribuem para o distanciamento entre os jovens e a escola. A escola não é pensada para o jovem estudante, e este se sente cada vez mais estranho a essa instituição.

Como apontam Bourdieu e Passeron (1982), a escola é uma instituição onde se dá a reprodução dos valores e regras sociais. É um lugar onde as relações sociais são bastante intensas e os atores sociais, ou seja, os estudantes estão em constante ação. A escola é, também, um dos espaços de participação juvenil nos quais as agremiações de estudantes são historicamente importantes.

É indiscutível que, na contemporaneidade, a juventude está engajada em vários movimentos, em vários setores, de acordo com suas vivências, levando-nos comumente a ver discursos que abordam termos como “participação”, “autonomia” ou “ator social”, indicando “ação individual” ou “coletiva”, como se fossem sinônimos de “protagonismo”. De fato, todos esses conceitos têm em comum a ideia de centralidade do jovem e a ideia do jovem independente e proativo em políticas públicas (SOUSA, 2011), tanto que em documentos publicados pela UNESCO, o protagonismo é associado ao “gerenciamento da própria vida” (CASTRO *et al.*, 2001) à “responsabilidade social” e à “solidariedade” (ABRAMOVAY, 2002, p. 62).

Como aponta Souza (2009), o termo *protagonismo juvenil* ganhou força no Brasil com as obras de Antonio Carlos Gomes da Costa, que desenvolveu o conceito ao ser convidado pela Odebrecht para sistematizar teoricamente o trabalho desenvolvido pela empresa com adolescentes em que os jovens participavam do planejamento, da execução e da avaliação de ações (COSTA, 2001 *apud* SEMLER, DIMENSTEIN e COSTA, 2004, p. 86-87). Assim, no Brasil, a primeira instituição a utilizar o enunciado *protagonismo juvenil* foi a Fundação Odebrecht em documento que tem Costa como principal autor. Nesse documento, é enfatizada a importância da participação dos jovens na solução de problemas sociais.

Os diversos programas criados buscavam propiciar a melhoria da qualidade nas áreas de educação, trabalho, saúde sexual e reprodutiva, cidadania e voluntariado. [...] A decisão de fazer com o jovem e não para o jovem, entendendo-o como parte da solução e não como problema, foi posteriormente conceituada, sistematizada e denominada Protagonismo Juvenil, filosofia formativa que a Fundação Odebrecht ajudou a criar e que hoje é um patrimônio do Terceiro Setor (FUNDAÇÃO ODEBRECHT, s. d.).

Ainda, segundo Costa (2001, p. 179),

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade, ou da sociedade mais ampla.

A educação em nosso país tem basicamente como objetivo preparar o educando para a cidadania e para o mercado de trabalho. O protagonismo, segundo Costa (2001), relaciona-se diretamente com a preparação para a cidadania, o que repercute também na formação do sujeito como profissional e, por isso, defende que todas as escolas deveriam incentivá-lo.

O protagonismo interfere na vida pessoal do jovem, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento, da autovalorização, da construção e da valorização da própria identidade; enfim, uma busca por uma realização, uma plenitude humana. E, no campo profissional, o incentivo ao protagonismo desenvolve, no jovem, habilidades que lhes dão condições de lidar melhor com as próprias potencialidades e limitações, coordenar outras pessoas e, ainda, trabalhar em equipe (COSTA e VIEIRA, 2006).

Costa (2001) nos alerta que o protagonismo é uma postura pedagógica que luta contra qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. É uma atuação com os jovens, a partir de como eles se sentem e interpretam o mundo. O protagonismo pode ser visto como uma educação para a participação democrática, ou seja, uma maneira de fortalecer a democracia. Para isso, é necessário que sejam criadas condições para que o educando possa exercitar, de maneira criativa e crítica, sua autonomia.

O conceito de protagonismo pensado por Costa (2007) é bastante amplo, composto por várias interfaces, relacionando-se ao conceito de participação, ao esperar, por exemplo, que os estudantes se envolvam na solução de problemas da escola. Sugere que o jovem seja incluído, em todo o processo de elaboração de uma política voltada para juventude, e não se limite a recebê-la e observá-la sendo posta em prática. Nesse sentido, o jovem não é o problema que a política tenta resolver; ele é parte da solução dos inúmeros problemas existentes em nossa sociedade.

## **PROTAGONISMOS, MOVIMENTOS SOCIAIS E CIDADANIA**

Não há uma definição consensual do que sejam movimentos sociais, e, neste artigo, partimos do conceito de Gohn para quem os movimentos sociais são “ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais” que “polítizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil” e criam uma identidade entre seus participantes, que passam a compartilhar mais valores culturais e políticos (GOHN, 1995, p. 44).

Os novos movimentos sociais não fogem dessa definição. O principal ponto de diferenciação é que os “novos” não se baseiam tão fortemente na luta de classes. São movimentos que discutem pautas mais subjetivas, que estão ligadas à identidade dos sujeitos, a ações cotidianas, o que não minimiza o movimento, mas muda o seu caráter, seus objetivos. Em uma concepção anterior, os movimentos sociais eram basicamente os movimentos dos operários, ou seja, as lutas trabalhistas, e, hoje, incluem lutas pela defesa do meio ambiente, pelos direitos das mulheres, dos homossexuais, dos jovens, dos negros etc. (ANTUNES, 1997, p. 86).

Gohn (2005) apresenta uma reflexão de como os novos movimentos sociais abriram espaço para os jovens atuarem politicamente e participarem da vida pública, serem protagonistas. Foi fundamental os movimentos sociais terem ultrapassado os limites da fábrica, dos sindicatos, como incentivo à participação dos indivíduos que não estão inseridos nesses espaços, incluindo-se os jovens, os estudantes. O desenvolvimento de uma consciência crítica, de uma ação que exprima protagonismo, exige dos indivíduos uma mudança na cultura política (GOHN, 2005). Na pesquisa empírica apresentada neste artigo, levamos em consideração essa aproximação conceitual entre protagonismo e participação em movimentos sociais durante a construção de um índice de protagonismo.

Acreditamos que a ação protagonista não é descolada da cultura política dos indivíduos. Uma sociedade pode ter uma cultura política que favorece o desenvolvimento de atitudes cooperativas, ou seja, pode ter elevado capital social, ou pode incentivar a desconfiança e a não cooperação. Segundo Putnam (2000), os sujeitos são impulsionados a cooperar na medida em que confiam uns nos outros. Isso gera melhor desenvolvimento econômico, social e político, criando um círculo virtuoso, pois, quanto mais capital social se tem, mais se coopera e a cooperação fortalece o capital social. Assim como em nível macro, o engajamento cívico fortalece a democracia, no nível escolar, o engajamento dos alunos fortalece o protagonismo.

Seguindo a lógica de Putnam e com auxílio de algumas chaves de reflexão apresentadas por Cunha e Pase (2015), podemos perceber a relação existente entre capital social e confiança. Um está diretamente ligado ao outro e, também, ao protagonismo, considerando que, para assumir uma postura protagonista, o indivíduo precisa confiar minimamente nos indivíduos que o rodeiam.

O debate sobre capital social é amplo. Segundo Abu-El-Haj (1999), a principal hipótese de Putnam é a relação entre o associativismo horizontal<sup>63</sup> e a participação cívica. Em síntese, “Putnam chegou a duas grandes generalizações. A primeira afirma a primazia do contexto sócio-histórico na delimitação do associativismo. [...] A segunda generalização diz respeito à importância das instituições públicas na indução do associativismo horizontal” (ABU-EL-HAJ, 1999, p. 70). Um maior protagonismo juvenil pode resultar em cidadãos adultos mais participativos dos movimentos sociais e mais atentos aos seus direitos e deveres.

Delors (2003) destaca o quanto o incentivo à participação estudantil impacta positivamente na sociedade civil. A experimentação de práticas como jornal da escola, parlamento estudantil, resolução de conflitos, simulações de instituições democráticas se reflete na vida para além dos muros escolares e funciona como uma importante educação para a democracia.

Segundo Sousa (2011, p. 60), um ator protagonista age com o objetivo de mudar as estruturas sociais. Para Cuin e Gresle (1994), o ator que age para transformar uma ordem é parte de um ator coletivo. O ator social está inserido em uma cultura, uma história, mas não está preso a ela, ou seja, há uma capacidade de modificação, uma liberdade de ação. Essa ação se caracteriza como uma ação individualizada, orientada, por exemplo, por questões identitárias.

É importante fortalecer no jovem a ideia de que ele é o autor da sua própria vida. A partir daí, começam a se delinear os dois tipos de protagonismo propostos por Guedes (2007). O primeiro é o *Protagonismo via Empoderamento*, que seria mais individualizado, que enfatiza o jovem como autor, e não apenas ator; está associado, portanto, a práticas individuais, como trabalho voluntário e noções de empreendedorismo. O segundo é o *Protagonismo Coletivo*. Como o nome sugere, está relacionado à atuação e à organização coletiva, o incentivo à participação e ao engajamento.

Iniciamos o trabalho com o conceito de protagonismo cunhado por Costa (2001 [1999]), mas a distinção conceitual feita por Guedes (2007) foi importante para a construção do questionário, que incluiu questões pensadas para medir os dois tipos: o protagonismo via empoderamento e o protagonismo coletivo. Para esse autor o protagonismo coletivo é um conceito que se refere a uma participação institucionalizada, que visa contribuir para a coletividade, enquanto o protagonismo via empoderamento é associado às práticas de empreendedorismo e voluntariado

---

<sup>63</sup> Segundo Putnam (1996) o associativismo horizontal é caracterizado por relações de igualdade e confiança que resultam no predomínio de relações cívicas na sociedade.

## ÍNDICES DE PROTAGONISMO

Destacamos que, para a elaboração do questionário<sup>64</sup>, durante o primeiro semestre de 2016, realizamos observações, entrevistas e grupos focais em uma EEFP localizada na periferia de Fortaleza. Durante essas visitas à escola, verificamos uma considerável distância entre o discurso favorável ao protagonismo e a prática da direção da escola, da coordenação pedagógica e dos professores, que tendiam a atuar de modo fortemente hierárquico, estabelecendo limites rígidos sobre o que os alunos poderiam ou não fazer e como deveriam agir, inclusive tentando determinar como deveria ser a atuação do grêmio estudantil.

Protagonismo é o principal conceito trabalhado neste artigo. No entanto, não é possível capturá-lo de maneira direta. Primeiro, porque os próprios alunos não têm uma compreensão clara do que ele significa; segundo, por ser impreciso pedir que os estudantes se classifiquem como protagonistas ou não. Por isso, as respostas a várias perguntas serão usadas para compor os índices de protagonismo, tendo por base a revisão de literatura, principalmente a partir das supracitadas definições de dois tipos de protagonismo elaboradas por Guedes (2007): *Protagonismo Coletivo e Protagonismo via Empoderamento*.

Tendo em vista a definição de protagonismo coletivo, consideramos protagonistas os estudantes que, ao responder o questionário, indicaram que preferem estudar em grupo; já organizaram ou poderiam organizar festas, partidas de futebol, grupos de estudo, reunião de amigos ou familiares; têm página no *Facebook*; criaram grupo no *Whats.App*; já assinaram ou poderiam assinar abaixo-assinados e que já participaram ou poderiam participar de manifestações pacíficas, passeatas e greves, ou já organizaram essas atividades; participavam voluntariamente de fã-clube, grupo musical ou de igreja; participavam de alguma organização de defesa de interesses, como sindicato, partido político, associação de moradores, grêmio estudantil, ou outra organização de movimento social ou estudantil; já concorreram a eleições do grêmio estudantil ou já participaram de sua gestão; já foram líderes de sala ou representantes dos alunos no Conselho Escolar.

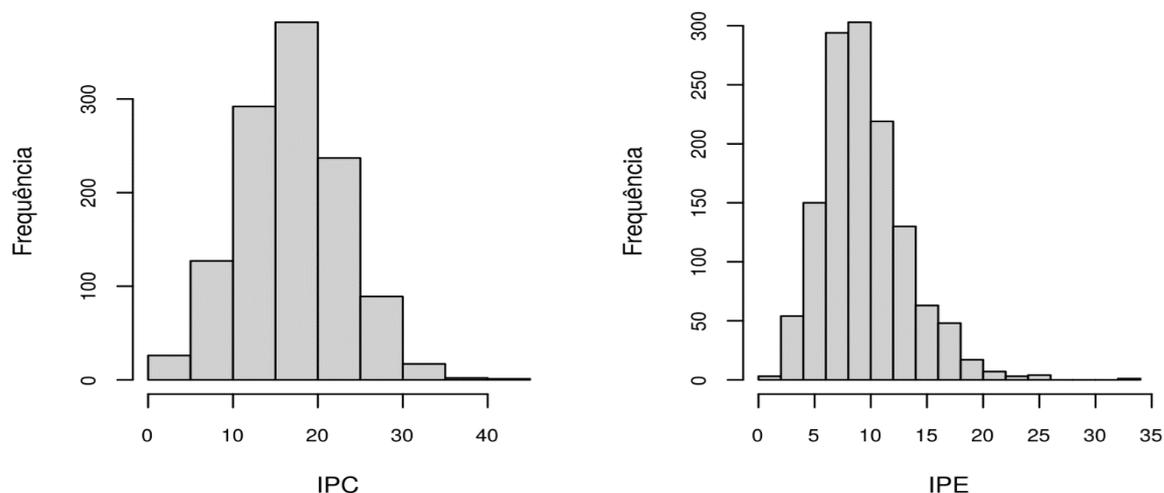
Por sua vez, para composição do *Índice de protagonismo via empoderamento (IPE)*, somamos as respostas de algumas variáveis. Consideramos mais protagonistas via empoderamento os estudantes que: preferem estudar sozinhos tanto na escola quanto em casa; pensam em criar uma empresa, cursar faculdade, fazer um curso técnico, trabalhar ou trabalhar e estudar; imaginam-se em cinco anos empregados, gerentes, donos do próprio negócio ou estudando e realizam trabalho voluntário.

A Figura 1 revela que os dois índices de protagonismo têm, nas escolas investigadas, distribuição aproximadamente normal ou gaussiana.

---

<sup>64</sup> Os interessados em obter o questionário, os dados e o código em linguagem R necessários para replicar os resultados apresentados neste artigo devem entrar em contato com os autores por e-mail.

Figura 1: Histogramas dos índices de protagonismo

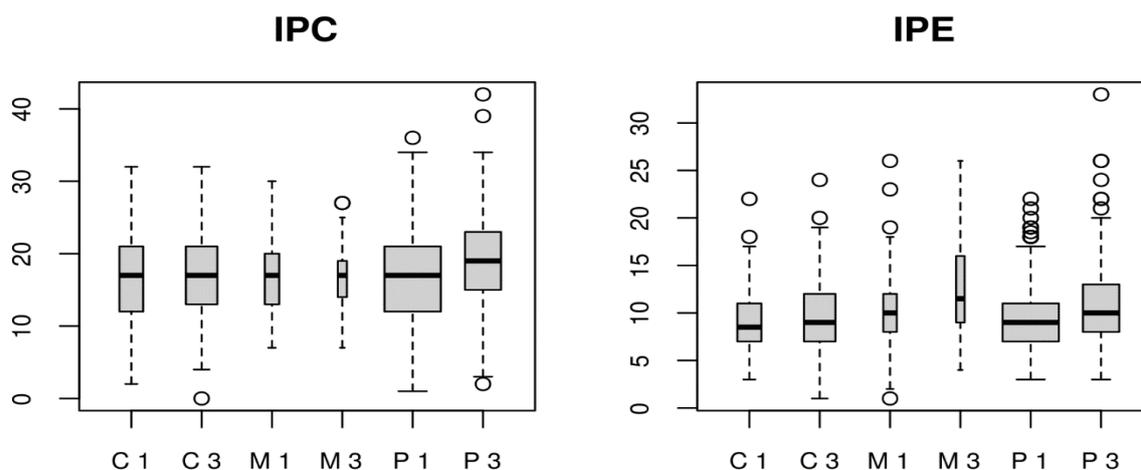


**Legenda:** Índice de protagonismo coletivo (*IPC*), Índice de protagonismo empreendedor (*IPE*).  
Fonte: Elaboração própria, 2017.

## EFEITOS DO MODELO DE GESTÃO DAS EEEP SOBRE O PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Algumas escolas podem ter nível de protagonismo mais alto por terem um processo seletivo que favorece o ingresso de protagonistas. Por isso, para mensurar o efeito do tipo de escola sobre o protagonismo, não podemos simplesmente comparar o nível de protagonismo por tipo de escola. Neste estudo, adotamos a estratégia de comparar o nível de protagonismo dos estudantes no primeiro e no terceiro ano. A Figura 2 mostra a distribuição do protagonismo coletivo (*IPC*) e empreendedor (*IPE*) em escolas regulares civis (*C*) e militares (*M*) e em EEEPs (*P*) para alunos do primeiro (*C1*, *M1*, *P1*) e do terceiro anos (*C3*, *M3*, *P3*).<sup>65</sup>

Figura 2: Nível de protagonismo segundo o ano e o tipo de escola



Fonte: Elaboração própria, 2017.

<sup>65</sup> A largura das caixas é proporcional ao número de estudantes; a linha no meio da caixa representa a mediana do índice para os alunos da categoria e os limites inferior e superior da caixa representam, respectivamente, o primeiro e o terceiro quartis.

Nas escolas regulares, civis e militares, alunos do primeiro e do terceiro anos têm distribuições muito semelhantes do *Índice de protagonismo coletivo*, enquanto nas escolas de Educação Profissional os alunos do terceiro ano apresentam valores mais elevados do índice. Ou seja, as escolas regulares não estão contribuindo para o aumento do protagonismo coletivo de seus alunos; as EEEP, sim.

Em relação ao *Índice de protagonismo via empoderamento*, alunos do terceiro ano apresentam valores mais elevados do que alunos do primeiro ano tanto em escolas regulares quando em EEEP, embora as escolas militares apresentem uma diferença visivelmente maior.

As tabelas 1 e 2 mostram sumários de análises de regressão tendo os índices de protagonismo como variáveis dependentes. Os três primeiros modelos de cada tabela não incluem variáveis de controle, e os resultados confirmam nossa leitura dos diagramas em caixa: ser aluno do terceiro ano resulta em maior valor médio de *IPC* apenas nas EEEP e tem efeito positivo sobre *IPE* tanto em EEEP quanto em escolas militares. O efeito sobre o *IPE* nas escolas militares (1,863) é maior do que nas EEEP (1,073), mas a significância, indicada pelo número de asteriscos, é menor nas militares devido ao número bem menor de casos<sup>66</sup>.

**Tabela 1: Modelos explicativos do *Índice de protagonismo coletivo***

	EEEP	Militar	Civil	EEEP	Militar	Civil
(Intercepto)	16,793*** (0,323)	16,838*** (0,493)	16,896*** (0,455)	1,403 (4,680)	7,497 (8,093)	13,484** (4,682)
Terceiro ano (Sim)	2,385*** (0,517)	-0,193 (0,794)	-0,016 (0,603)	2,853*** (0,541)	0,121 (0,798)	0,265 (0,622)
Sexo (Masculino)				-1,183* (0,539)	-1,146 (0,791)	-0,495 (0,621)
Cor (negro)				0,447 (0,811)	2,585 (1,317)	0,299 (0,908)
Cor (pardo)				-0,577 (0,663)	0,921 (0,932)	-0,608 (0,741)
Renda				0,662* (0,308)	0,553 (0,389)	0,485 (0,347)
Escolaridade do responsável				-0,010 (0,158)	0,584* (0,286)	0,476* (0,189)
Nível médio de interação				2,855*** (0,861)	0,786 (1,463)	0,108 (0,948)
Trabalha (Sim)				-0,900 (2,035)	2,523 (2,451)	5,605* (2,632)

<sup>66</sup> Nas tabelas com resultados de análises de regressão, no caso das variáveis categóricas, omitimos a respectiva categoria de referência e informamos entre parênteses as categorias cujas estimativas estão sendo apresentadas. Por exemplo, a estimativa apresentada para os alunos do terceiro ano indica o efeito de ser aluno do terceiro ano quando comparado aos alunos do primeiro ano. Para os que têm pouca familiaridade com a interpretação de resultados estatísticos, sugerimos a segunda aula do minicurso de metodologia quantitativa ministrado por um dos autores deste capítulo: <http://dadoseteorias.blogspot.com/2020/12/mq.html>

R <sup>2</sup> ajustado	0,031	-0,006	-0,003	0,057	0,037	0,021
F	21,311	0,059	0,001	5,598	1,731	1,956
p	0,000	0,808	0,979	0,000	0,096	0,051
N	633	161	379	611	155	363

Significância: \*\*\* = p < 0,001; \*\* = p < 0,01; \* = p < 0,05

Fonte: Elaboração própria, 2017.

**Tabela 2: Modelos explicativos do Índice de protagonismo via empoderamento**

	EEEP	Militar	Civil	EEEP	Militar	Civil
(Intercepto)	9,551*** (0,182)	10,239*** (0,412)	8,897*** (0,255)	5,736* (2,651)	18,364** (6,871)	7,097** (2,732)
Terceiro ano (Sim)	1,073*** (0,291)	1,863** (0,665)	0,670* (0,339)	1,303*** (0,307)	1,619* (0,674)	0,555 (0,356)
Sexo (Masculino)				-0,322 (0,305)	-2,151** (0,667)	-0,293 (0,354)
Cor (negro)				-0,698 (0,458)	0,076 (1,117)	-0,320 (0,522)
Cor (pardo)				-0,342 (0,377)	1,343 (0,778)	0,268 (0,430)
Renda				0,008 (0,175)	-0,423 (0,330)	-0,047 (0,196)
Escolaridade do responsável				-0,048 (0,090)	-0,118 (0,242)	0,068 (0,109)
Nível médio de interação				0,853 (0,488)	-1,118 (1,237)	0,357 (0,554)
Trabalha (Sim)				1,204 (1,158)	1,035 (1,873)	-0,272 (1,451)
R <sup>2</sup> ajustado	0,018	0,040	0,007	0,023	0,098	-0,004
F	13,592	7,851	3,920	3,000	3,171	0,815
P	0,000	0,006	0,048	0,003	0,002	0,589
N	706	167	423	675	160	405

Significância: \*\*\* = p < 0,001; \*\* = p < 0,01; \* = p < 0,05

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Nos três modelos seguintes de cada tabela, são incluídas algumas variáveis de controle, introduzidas nos modelos por serem variáveis sociodemográficas básicas ou por, possivelmente, terem efeito sobre os índices de protagonismo. Nos modelos com variáveis de controle, ser aluno do terceiro ano continua estatisticamente significativo para a explicação dos dois tipos de protagonismo nas EEEP, mas se torna apenas fracamente significativo nas escolas militares.

Em síntese, conclui-se que a escola profissionalizante tem impacto positivo no protagonismo, pois observa-se nível de protagonismo acima da média entre os estudantes do terceiro ano das EEEP, ou seja, os estudantes que estão concluindo a formação profissionalizante têm maior índice de protagonismo, tanto coletivo quanto via empoderamento.

É interessante verificar a correlação entre *IPE* e *IPC*. Observa-se que ela é bem mais elevada nas EEEP (0,175) do que nas militares (0,014) e nas demais escolas regulares (0,058). Isso indica que os estudantes das EEEP têm maior tendência ao protagonismo em suas duas dimensões. Nas escolas militares e nas demais escolas regulares, verifica-se algo que pode ser considerado protagonismo em seu “estado natural”, não fomentado por uma política pública, resultando em atitudes independentes uma da outra.

Além das variáveis que constituem os índices de protagonismo e das variáveis independentes cuja correlação é testada por meio das regressões, existem outras variáveis que podem ser interpretadas como consequências do protagonismo, tais como: conhecimento sobre a existência de conselho escolar e grêmio estudantil, querer participar do grêmio e realizar trabalho voluntário. Nesse âmbito, os estudantes responderam se a escola tinha conselho escolar e grêmio estudantil. Nas visitas às escolas, verificamos que todas tinham Conselho Escolar, mas apenas algumas possuíam grêmio.

Cruzando essas informações com as respostas dos estudantes ao questionário, construímos novas variáveis indicadoras do conhecimento dos estudantes sobre a existência dessas duas instituições com base na hipótese de que aqueles com protagonismo coletivo mais elevado fossem mais bem informados sobre esses temas do que os menos protagonistas. Nossa expectativa foi confirmada em relação ao Conselho Escolar, pois o valor médio de *IPC* entre os que sabem da sua existência foi de 18,3, enquanto, entre os que não sabem, foi de 16,0, uma diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,000$ ). Entretanto, saber da existência do grêmio não foi algo influenciado pelo *IPC*.

Dos 1.300 estudantes presentes na amostra, apenas 25,5% demonstraram algum interesse em participar de um grêmio estudantil. Como esperado, o valor médio de *IPC* é maior entre os que querem participar do grêmio (20,3) do que entre os que não querem (16,3), e a diferença é estatisticamente significativa ( $p = 0,000$ ).

A maioria dos alunos não realiza trabalho voluntário. Embora o voluntariado seja uma variável que compõe o *IPE*, entre os que realizam trabalho voluntário, a média do *IPC* também é mais elevada (20,5) do que entre os que não realizam (16,9), ou seja, há uma relação positiva e significativa entre o *IPC* e a prática do trabalho voluntário ( $p = 0,000$ ).

O questionário não continha questões que tenhamos avaliado como adequadas para testar as consequências do *IPE* porque os entrevistados, por serem ainda estudantes, tiveram poucas oportunidades de demonstrar atitudes empreendedoras em benefício próprio. Como vimos na Introdução deste artigo, em muitos aspectos, a juventude representa um potencial ainda não realizado e o empreendedorismo é um desses aspectos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a fase qualitativa da pesquisa, observou-se que, nas EEEP, falava-se muito sobre protagonismo, mas não se dava oportunidade para os alunos serem protagonistas.

A hipótese de que não houvesse protagonismo maior entre os estudantes das EEEP, foi refutada. Os resultados indicam que o fato de o estudante cursar o 3º ano numa EEEP é significativo para o protagonismo coletivo, enquanto, para o protagonismo via empoderamento, é significativo para o estudante tanto das EEEP quanto das escolas militares. Isso mostra que a escola profissional tem impacto positivo no *IPC* e no *IPE*. Ou seja, alunos do terceiro ano das escolas profissionais têm maior tendência ao protagonismo, o que indica eficiência da política de educação profissional. Assim, a partir das leituras e do que foi captado nos dados, compreendemos que o protagonismo é, como

afirmaram Costa e Vieira (2006), uma prática educativa, ou seja, é possível, por meio da educação, tornar o indivíduo protagonista ou, pelo menos, aumentar seu protagonismo.

Quanto à distinção entre o protagonismo via empoderamento e o coletivo, compreendemos que ambos são de grande importância para a formação do jovem. O “jovem empoderado” compreende o mundo ao seu redor de uma maneira diferente. Ele é mais ciente do seu papel enquanto ser social e tende a assumir uma postura empreendedora, que pode ser tomada literalmente, ou seja, aquele jovem que pretende montar um empreendimento, ou aquele que compreende a própria vida como seu empreendimento, o que se assemelha com o proposto na TESE, o “negócio” de cada um.

Se o jovem lança uma visão empreendedora sobre sua vida, ele trabalha para que ela seja um empreendimento de sucesso. No protagonismo coletivo, a preocupação com o bem coletivo se destaca; o jovem tende a tornar-se atuante e pode vir a perceber a si mesmo como responsável pelas mudanças na escola, na família e na sociedade. Não consideramos que haja uma grande distância entre os dois tipos, tendo em vista que o jovem pode assumir tanto uma postura de investimento na própria vida quanto uma preocupação com o grupo. Não são alternativos nem excludentes, pois.

Esta pesquisa permitiu ampliar a compreensão acerca do protagonismo entre os estudantes da Educação Profissional. Há um impacto positivo do modelo de ensino no protagonismo, o que é uma afirmação de que a política vem dando resultados pelo menos no que tange a um dos pilares destacados na TESE. Diante desse cenário, nossa expectativa é que um maior protagonismo juvenil resulte em maior capital social, em maior engajamento dos adultos nos assuntos públicos, o que, a longo prazo, deve representar uma contribuição positiva para o desenvolvimento socioeconômico do Ceará e do Brasil. A política de incentivo ao protagonismo juvenil, ainda, contribuiria para as incertezas típicas da juventude se concretizarem como resultados positivos.

Por fim, identificamos algumas lacunas neste trabalho que deixam abertas portas e possibilidades para novas pesquisas. Foi verificado que há, na amostra disponível, um impacto positivo da política de educação profissional na construção do protagonismo. Mas com os dados que temos e a quantidade de escolas onde foram aplicados questionários, não é possível responder exatamente o que acontece nessas escolas que leve a um maior protagonismo juvenil: o estágio obrigatório remunerado ao fim do curso influencia na postura protagonista? O aluno é educado para o mundo do trabalho, é cobrado dele que se comporte como um profissional. Essa educação específica influenciaria no índice de protagonismo?

A estrutura física da escola influencia no protagonismo? Como nenhuma das escolas pesquisadas tem padrão MEC, seria necessário verificar se há diferença entre padrão MEC e escola adaptada, no tocante ao protagonismo. Por fim, ressalta-se que, para respondermos a todas essas questões, seria necessário mais tempo de pesquisa e recursos que possibilitassem a realização de pesquisa qualitativa e a aplicação de questionários em uma quantidade maior de escolas, com maior variedade em suas dinâmicas internas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no cenário urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABU-EL-HAJ, J. O debate em torno do capital social: uma revisão crítica. *BIB*. Rio de Janeiro, n. 47, p. 65-79, 1999.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. A Juventude é Apenas uma Palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jan. 2004.

CARLOS, A. G. **Grêmios estudantis e participação do estudante**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**, n. 1, maio 2000.

CASTRO, M. *et al.* **Cultivando vida, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. 3. ed. Brasil: UNESCO, Banco Iberoamericano, 2001.

COSTA, A.; VIEIRA, M. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, A. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global, Instituto Ayrton Senna, 2001 [1999].

COSTA, A. **O adolescente como protagonista**. 2007. Disponível em: [protagonismojuvenil.blogspot.com.br](http://protagonismojuvenil.blogspot.com.br). Acesso em: 31 ago. 2017.

CUIN, C.; GRESLE, F. **História da sociologia**. São Paulo: Ensaio, 1994.

CUNHA, G. P.; PASE, H. L. Anais. In: **I Seminário Internacional de Ciência Política**. Porto Alegre: SICP, 2015. v. 1, p. 1-15.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

FUNDAÇÃO ODEBRECHT. **Protagonismo juvenil**. s.d. Disponível em [www.fundacaoodebrecht.org.br](http://www.fundacaoodebrecht.org.br). Acesso em 31 de dezembro de 2020.

GOHN, M. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, M. **Protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

GUEDES, G. **A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento.** ago. 2007. Tese de Doutorado — UFRN, Natal.

HAGUETTE, A.; PESSOA, M. K. M. **Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará.** Fortaleza: UFC, 2015.

LEVI, G.; SCHIMITT, J. **História dos jovens: da antiguidade a era moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA FILHO, I. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza, 2014.

MACHADO, J.; LIMA, I. P.; BARRETO, T. M. C. P. **Modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE.** São Paulo: ICE, 2010. (Manual Operacional). Disponível em: [www.ccv.ufc.br](http://www.ccv.ufc.br). Acesso em: 20 de mai. 2017.

MAGALHÃES, Marcos Antonio. Introdução. In: MACHADO, J.; BARRETO, T. M. C. P. **Modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE.** São Paulo: ICE, 2010. (Manual Operacional)

OLIVEIRA, R. de. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr. 2015.

PAIS, J. *Culturas Juvenis.* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. [1993].

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SEMLER, R.; DIMENSTEIN, G.; COSTA, A. **Escola sem sala de aula.** Campinas: Papirus, 2004.  
SOUSA, M. **A propósito do protagonismo juvenil: quais discursos e significados?.** Fortaleza-CE, 2011.

SOUZA, R. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

WALTER, R. Ensino técnico cresce 75% e garante salário maior aos alunos. **Gazeta do Povo**, 2011. Disponível em: [www.gazetadopovo.com.br](http://www.gazetadopovo.com.br). Acesso em: 26 jun. 2012.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

## SUCESSO ESCOLAR – LIMITES E POSSIBILIDADES: UM CASO DE SUCESSO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Eunides Carneiro Araújo

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência exitosa em uma escola da periferia de Fortaleza, atendo-se ao recorte 2008 a 2012. A referida escola, embora com muitos problemas sociais, conseguiu alcançar elevados níveis de proficiência nas avaliações do ENEM e SPAECE no período citado. Estima-se que o modelo de gestão adotado contribuiu positivamente para a obtenção dos resultados verificados. Esse pressuposto motivou uma pesquisa de mestrado que foi desenvolvida junto à universidade Federal de Juiz de Fora, no programa de Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd). Vale destacar que, mesmo após o final da pesquisa, há evidências de que a escola continuou se destacando nas avaliações de sistema.

A pesquisa citada utilizou como referencial teórico obras de autores que focam modelos de administração participativa no paradigma de escolas eficazes. Para essa finalidade, estabeleceu-se um paralelo entre as teorias defendidas pelos autores e o modelo de gestão adotado na escola em estudo.

O artigo terá três seções, a saber: a primeira, que trata sobre a política de Educação Profissional implantada no Ceará a partir de 2008, apresenta a realidade dos jovens cearenses na faixa etária de entre 15 a 17 anos e os objetivos da política de Educação Profissional nesse recorte histórico.

A segunda seção descreve a caracterização da escola campo de estudo, sua infraestrutura, composição do quadro docente e discente e os serviços oferecidos à comunidade estudantil. A terceira discorre sobre os desafios enfrentados pela equipe gestora, a problemática social dos alunos, as lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática e o modelo de gestão adotado no período em questão. Espera-se que esse trabalho inspire outros gestores na busca da excelência, nunca desanimando diante das dificuldades.

### JUVENTUDE E TRABALHO NO CEARÁ

A história do Ceará sempre foi marcada por períodos de estiagem que trouxeram como consequência a pobreza em larga escala, principalmente nas regiões onde a agricultura de subsistência e a criação de animais são os principais meios de sobrevivência. A dificuldade de acesso à água potável e ao saneamento básico também têm trazido graves problemas à população rural e à periferia das grandes cidades. Some-se a isso os baixos índices de alfabetização no universo de crianças e de jovens cearenses, não diferindo muito do desenho do Nordeste em geral. Conforme Costa (2010), na década de 1998 a 2008, havia um elevado índice de analfabetismo entre as crianças de 7 a 14 anos, matriculadas e frequentando a escola.

[...] o Estado do Ceará e as outras regiões tinham um percentual grande de crianças analfabetas há uma década. Mesmo em 2008 uma quantidade significativa

das crianças que já estão em idade escolar não está alfabetizada. Para isso, verifica-se que dos 29% das crianças analfabetas do Estado, em 1998, 83,7% estava frequentando a escola. Já em 2008, dos 16% das crianças analfabetas 92,7% estava na escola. Esta realidade é muito próxima para o Nordeste e um pouco melhor para o Brasil (COSTA, 2010, p. 18)

Assim sendo, muitos adolescentes chegavam ao Ensino Médio com lacunas significativas de aprendizagem, o que se percebia pelo reduzido domínio nas habilidades de leitura e de escrita. Conforme jornal Diário do Nordeste de 11 de agosto de 2020, “em 2008, apenas 1% chegavam ao resultado adequado, 34% ficavam em nível crítico e a maioria, com 54%, concluía o ensino fundamental em nível muito crítico.”

O elevado índice de abandono escolar, também era motivo de grande preocupação, principalmente nas séries finais do Ensino Médio, entre jovens pobres do sexo masculino. A principal hipótese para esse fenômeno era a busca pelo primeiro emprego. Entretanto, as escassas oportunidades de acesso acarretavam uma vulnerabilidade com relação aos riscos de atividades ilegais, o que ainda se faz sentir no elevado índice de violência juvenil nas periferias das grandes cidades. Esse fato presume-se derivar, entre outros fatores, de uma lacuna na oferta de mão de obra qualificada, devido à falta de investimentos públicos na formação de capital humano.

De fato, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2008, os jovens entre 15 e 24 anos representam 18,1% de brasileiros e 18,3% do total da população cearense. Observa-se, portanto, tanto dentro da população brasileira como no Estado do Ceará a miríade de pessoas inclusas nesta faixa etária, o que por si só justificaria a inclusão de políticas públicas específicas para este grupo específico (SULIANO, 2010, p. 29)

Portanto, são necessárias políticas públicas de inclusão da população juvenil, uma vez que é nessa faixa de vida em que se encontra a maior formação da força de trabalho e de capital humano, o que demanda políticas educacionais específicas

O jovem oriundo de famílias menos abastadas, ao terminar o Ensino Médio, sente a grande necessidade de ingressar imediatamente no mercado de trabalho, tanto para suprir suas próprias necessidades e suas pequenas realizações, quanto de contribuir com a renda familiar. O Ensino Médio, por sua vez, com suas precariedades que lhe são peculiares em decorrência de fatores variados e do modelo de formação geral com ênfase no ensino propedêutico, não oferece aos jovens uma capacitação específica para seu ingresso em uma profissão. Essa realidade motivou a criação do Programa Brasil Profissionalizado, em 2007, que viria trazer um salto de qualidade na educação dos jovens cearenses das classes menos privilegiadas. O referido programa abriu uma janela para a o jovem escolher entre o Ensino Médio mais propedêutico e o profissionalizante, aquele que lhe proporciona um ingresso mais rápido no mercado de trabalho.

Foi com o olhar voltado para a população juvenil de baixa renda que o poder público tomou a iniciativa de adotar estratégias com o objetivo de proteger os jovens da influência das atividades ilícitas, promover sua inserção no mundo do trabalho mediante a profissionalização de nível técnico e, ao mesmo tempo, permitir seu ingresso na Educação Superior.

A década de 2000 a 2010 foi de investimentos estruturantes no Ceará. Os governos dessa época trouxeram importantes investimentos nas áreas de turismo, transportes terrestres, aéreos e de cargas, incluindo a construção do Terminal Portuário do Pecém, além de outros, nos setores de produção de energia limpa, ampliação e melhoria nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Esses investimentos contribuíram para aumentar a demanda por mão de obra especializada em diversas atividades de produção e de serviço. Urgia, portanto, uma reestruturação da oferta de Educação Profissional de nível médio, uma vez que o mercado estava aberto e os jovens egressos do Ensino Médio não possuíam as condições que atendessem a esse mercado.

O Programa Brasil Profissionalizado foi criado em 2007, por meio do Decreto 6.302, com o objetivo de favorecer a ampliação da Educação Profissional de nível Médio. Viabilizou-se, então, aos estados a possibilidade de oferecer o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, respeitando as demandas dos arranjos produtivos locais. O programa passou a funcionar dando suporte financeiro às redes estaduais de Ensino Médio, possibilitando sua ampliação, mediante reforma, construção e modernização das unidades escolares, aquisição de equipamentos, mobiliários e laboratórios. Incluía, ainda, o financiamento de recursos pedagógicos e qualificação aos profissionais da educação.

Em 2008, foi aprovado o projeto de lei instituindo mudanças na LDB 9394/96, que alterou o texto legal no âmbito da Educação Profissional. Pela nova redação dos artigos 37, 39 41 e 42, a Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos.

Art. 39:

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – De formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – De educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Estabelecidas as prerrogativas legais favoráveis, o então Governo do Ceará assume a tarefa de ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional a partir do redimensionamento do Ensino Médio. Desse modo, reestrutura escolas já existentes e constrói novas unidades para oferecer cursos profissionais de nível técnico. Essa foi uma importante ação do governo, no sentido de melhorar a qualidade da educação, bem como de impulsionar o desenvolvimento de todas as regiões do estado.

A iniciativa se deu mediante a criação da lei estadual nº 14.273/08, a qual estabelece normas para a criação e funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), com uma jornada ampliada para 8 horas diárias. Os jovens cearenses passaram a dispor de diversos cursos técnicos e consequente ingresso no mundo do trabalho.

Nesse contexto histórico, foi fundada a Escola Estadual de Educação Profissional Mário Alencar, com quatro turmas, inicialmente, oferecendo quatro cursos profissionalizantes. Posteriormente, foram reduzidos para três, pela Secretaria de Educação, por necessidade de reajuste na oferta.

A seção a seguir descreve a caracterização da escola, campo de estudo, sua infraestrutura, composição do quadro docente e discente e os serviços oferecidos à comunidade estudantil.

## **EEEP MÁRIO ALENCAR: UM BREVE HISTÓRICO**

A Escola Estadual de Educação Profissional Mário Alencar iniciou suas atividades em 2008, com quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio, com quarenta e cinco vagas cada. O prédio novo, (ainda não havia equipamentos e mobiliários de biblioteca, laboratórios de ciências e tecnológicos) possuía 10 salas de aula, 1 biblioteca, três laboratórios de ciências, 2 salas de informática, 1 secretaria, 2 salas de coordenação, 1 sala de direção, 1 sala dos professores, 1 quadra de esportes, 1 sala de grêmio (adaptada para ser um laboratório de turismo), 1 cozinha, banheiros diversos, 1 pátio coberto (adaptado para funcionar como refeitório) e 1 pátio aberto onde os alunos do primeiro ano plantaram um jardim. Posteriormente, foram construídos dois laboratórios tecnológicos, sendo um de Enfermagem e um de Informática.

Naquele ano foi um grande desafio conseguir a matrícula de 152 alunos, uma vez que, sendo um projeto novo, havia grande desconfiança por parte das famílias, de que viesse a funcionar.

Ademais, por ser uma região considerada de alta vulnerabilidade, os pais temiam com relação à segurança dos filhos. Outras questões de ordem estrutural trouxeram grandes dificuldades à equipe gestora. Na época, não havia transporte público próximo à escola, e as ruas do entorno não eram sequer calçadas.

Para resolver o problema de acesso, a Secretaria de Educação concedeu transporte escolar, que apanhava os alunos no centro de Messejana e os levava, no final da tarde, ao mesmo ponto. Também foi feita uma parceria com a Secretaria de Segurança Pública, com o projeto Ronda Escolar, para dar um suporte de segurança aos alunos.

O corpo docente compunha-se de 15 professores da formação geral e 4 do eixo técnico. As disciplinas eram ministradas intercalando-se o currículo da formação geral com as disciplinas da formação técnica, distribuídas, conforme suas respectivas cargas horárias, em 40h semanais.

Eram oferecidas três refeições, sendo um almoço e dois lanches (manhã e tarde). A escola adotou uma disciplina rigorosa, com acompanhamento dos horários de entrada e de saída, exigência de uniformes, acompanhamento do desempenho escolar, tudo com a ajuda direta dos professores diretores de turma, o que será detalhado mais adiante.

Entre os anos de 2008 a 2012, vários projetos foram desenvolvidos na escola. Citam-se aqui os de maior relevância, a saber, o Projeto Diretor de Turma, que foi instituído pela Secretaria de Educação para as escolas profissionais e, posteriormente, estendido a todas as demais escolas da rede estadual. Entre os projetos locais, cita-se o Projeto Paz e Vida, voltado para os alunos do primeiro ano, com o objetivo de integrá-los à escola profissional e ao curso. Esse projeto trouxe grandes benefícios porque agregava as famílias à escola, criando uma cultura escolar diferenciada. Trabalhava diretamente com as famílias dos alunos, procurando-se identificar os pontos de fragilidades que poderiam levar os estudantes ao fracasso escolar e ao abandono. Destaca-se, ainda, o Projeto Ciranda de Leitura, que funcionou inicialmente com as turmas de primeiro ano, mas depois foi estendido a todas as séries.

## **TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL (TESE)**

O projeto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará teve seu embrião nas escolas Integrais de Pernambuco, criadas em 2006 a partir de uma iniciativa público privada. Um grupo de empresários decidiu fundar no ano 2000 o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública naquele estado. Esse instituto recebeu o apoio de um órgão do Estado denominado PROCENTRO. A partir de então, ICE e PROCENTRO passaram a colaborar em parceria, criando um modelo de gestão do ensino, que se denominou TESE.

A sigla TESE significa Tecnologia Empresarial Socioeducacional e representa um modelo de gestão que tem como objetivo melhorar a qualidade dos serviços educacionais. Foi com base nos princípios da TESE que as primeiras escolas de Educação Profissional no Ceará foram estabelecidas.

Com efeito, esse modelo inicial de gestão das EEEP do Ceará contribuiu em muito para o estabelecimento de uma nova cultura de ensino e aprendizagem, incorporando conceitos gerenciais da administração privada para o serviço público. Considera-se que a TESE é uma filosofia porque permite pensar a educação pública dentro de uma visão empresarial humanística, ou seja, no sentido puro da palavra. Conforme Linhares (2012, p. 34),

A TESE foi implantada no currículo escolar dos estudantes com o intuito de proporcioná-los a elaboração de seus Projetos de Vida, despertando, nestes, perspectivas positivas para suas vidas lhes permitindo planejar o seu futuro. Tal processo, de elaboração do Projeto de Vida dos jovens, é comparável à elaboração do Plano de Ação da própria escola, no qual estudantes, educadores e gestores se

utilizam da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar seus resultados.

Como se pode depreender, dentro da visão da TESE, estudantes, professores e gestores são empresários de si mesmos, buscando superar seus próprios limites. Não se pode negar que a filosofia TESE em muito contribuiu para despertar nos jovens uma consciência de valorativa importante para o sucesso.

## CONHECENDO A TESE

Para melhor compreensão da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), convém apresentar um breve histórico da implementação desse modelo de gestão em Pernambuco. Esse foi o modelo de gestão adotado no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco (PROCENTRO) em agosto de 2004, adaptado de um modelo de gestão empresarial. Foi utilizado, como piloto, o Ginásio Pernambucano, com a parceria de empresários locais. TESE foi a denominação encontrada pelo grupo de estudos de implementação da filosofia, com a intenção de adequar ao modelo educacional.

Diferentemente do Ceará, o estado do Pernambuco não iniciou essa proposta com a integração à Educação Profissional, tendo focado na preparação do estudante para acesso aos cursos superiores e aos concursos públicos. Posteriormente, com a implementação de novos centros, algumas escolas aderiram ao modelo de ensino médio integrado. O regime integral fazia parte da proposta inicial do projeto-piloto, que, a partir de 2006, foi expandido para diversos municípios do estado. A TESE, então, passou a ser disciplina obrigatória dos centros, dividida em três módulos, a saber: Módulo I: **Entender** – modelo conceitual abordando os princípios gerais; Módulo II: **Aceitar** – Macroplanejamento focalizando o plano de ação e Módulo III: **Praticar** – abordando a operacionalização propriamente dita, abrangendo desde a confecção dos programas até aos relatórios de resultados (LIMA, 2007).

teoricamente a tese trata do 'óbvio'. a prática, porém, envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, bem como assumir uma nova postura, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizado e sucesso (LIMA, 2007, p. 4).

Segundo documento do Instituto pela Qualidade da Educação (ICE), a TESE é uma ferramenta de gestão que considera a escola como uma empresa, não no sentido de produzir “lucros” materiais, mas no sentido de produzir bens intangíveis, que é o conhecimento elaborado. É uma tentativa de melhorar o desempenho dos profissionais da educação pública, adotando alguns princípios que são próprios do sistema privado. Com base nesse modelo que se tornou referência em Pernambuco, o Governo do Ceará, através da Secretaria de Educação, decidiu implementar a política de Educação Profissional de tempo integral. Os objetivos dessa política foram tornar a escola de ensino médio mais atrativa, aumentar a escolaridade dos jovens diminuindo o abandono e prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho por meio de uma qualificação profissional. O Quadro 1 apresenta, de forma sucinta, os postulados para a implantação e desenvolvimento da TESE na escola, segundo Linhares (2015).

Quadro 1: Pontos fundamentais para o sucesso da TESE

Pontos fundamentais para o gestor	O que representa
1 Que a escola disponha de base sólida	Que líder e liderados sejam portadores de: a) Espírito de servir – para gerar resultados, levando as pessoas a se organizarem em torno de objetivos e metas comuns; b) Humildade – para trabalhar em equipe pois leva as pessoas a terem consciência de seus limites e a buscarem se complementarem; c) Comunicação e confiança – condição para a conquista da credibilidade e parceria possibilitando a criação de vínculos entre as pessoas em busca do bem estar coletivo.
2 A TESE deve se ajustar à realidade de cada escola	Que as peculiaridades de cada escola devem ser respeitadas, não devendo haver cópia de plano de ação de escola para outra, pois quando isso ocorre, significa que o gestor não compreendeu a proposta da TESE e conseqüentemente o Plano de Ação será apenas mais um instrumento de gaveta.
3 Valoração da prática sobre a teoria	Que o papel do líder é o de coordenar os diversos saberes, integrar os resultados gerados pelas diferentes áreas e educar pessoas, em serviço, e isso só é possível pelo exemplo de sua prática na vivência dos princípios.
4 Compromisso com o futuro	Que a construção sólida de um patrimônio moral e material não se dá em curto prazo. Todas as pessoas que trabalham na unidade escolar, independentemente de estarem ou não na docência, assumem o papel de educadores, pois, devem ser conscientes da influência que exercem sobre os educandos e liderados.

Fonte: Linhares, 2015, p. 37.

Pelo quadro anterior, pode-se inferir que a TESE é um modelo de gestão que valoriza todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que a aplicação da TESE exige de todos mais do que conhecimento; exige força de vontade, sentimento de lealdade, cooperação e respeito mútuo, ou seja, valores impagáveis, que concorrem para a formação de uma sociedade do bem. Todos se sentem impactados pelas ações uns dos outros.

O motor impulsionador do processo de gestão no modelo da TESE é o ciclo PDCA (*Plan/Do/Check/Act*). Planejar, executar, avaliar e agir, fazem a dinâmica do sistema de gestão. O plano de ação, primeira etapa do ciclo PDCA, nunca deve ser feito dissociado da realidade da comunidade escolar. A fase seguinte é da execução, a qual deve se ater ao que foi planejado, mas nunca será uma camisa de força. Deverá permitir ajustes no caminho, conforme se faça necessário. A checagem precisa acontecer tanto de forma contínua, permitindo o aprimoramento das ações, quanto no final do processo. O PDCA não acontece de forma linear. É um ciclo porque o ato de planejar, executar, avaliar e intervir são elementos imbricados, e não fases separadas.

A gestão da EEEP Mário Alencar assimilou os fundamentos da TESE e implementou esse modelo, o que permitiu identificar os pontos de fragilidades durante os processos, criando, assim, estratégias de solução dos problemas.

A terceira seção discorre sobre os desafios enfrentados pela equipe gestora, a problemática social dos alunos, as lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática e a solução encontrada pela equipe gestora para superar os problemas encontrados.

## TRILHANDO NOVOS CAMINHOS

Em 2008, quando se iniciou a política de escolas profissionalizantes do estado do Ceará, assumiram vinte e cinco gestores. Pouca coisa se conhecia a respeito do projeto, o que consistia em um desafio para todos os envolvidos. Como era uma nova política, havia uma descrença muito grande por parte da sociedade e dos próprios educadores das escolas regulares, e essa insegurança também era repassada aos estudantes. Assim sendo, o processo de conquista desses novos alunos foi bastante difícil. Nesse momento, não havia qualquer tipo de seleção para a composição das novas turmas, bastando apenas que o aluno tivesse interesse em matricular-se em uma escola diferente, de tempo integral, e que estivesse disposto a abraçar uma carreira profissional de técnico de nível médio. Como a abertura das escolas se daria apenas em agosto de 2008, tornou-se necessário buscar os alunos que já estavam matriculados nas escolas regulares da região. Essa busca foi realizada através de visitas às unidades escolares do entorno e apresentação do novo projeto.

Com as turmas formadas e dado início ao funcionamento da escola, surgiu outro desafio: os alunos apresentavam uma imensa dificuldade de leitura e de escrita e, logo, observou-se que também apresentavam dificuldades em Matemática, nas disciplinas básicas da formação geral, bem como do eixo técnico. A queixa dos professores sobre as dificuldades apresentadas despertou a inquietação sobre as deficiências identificadas.

Uma avaliação mais acurada permitiu identificar diversos estágios de aprendizagem da leitura. Havia aqueles que liam normalmente, aqueles que apenas decifravam o código linguístico e aqueles que ainda silabavam. A partir desse diagnóstico inicial, a equipe gestora passou a priorizar a superação dessas dificuldades. Para esse fim, a direção, juntamente com a coordenação e com os docentes, criou uma estratégia de nivelamento dos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática. Decidiu-se “congelar” os conteúdos do currículo do Ensino Médio por um mês e fazer uma revisão dos conteúdos básicos de Língua Portuguesa e de Matemática, do Ensino Fundamental.

Esse programa chamou-se de “nivelamento de conteúdos”, cujo objetivo era dar condições para que os alunos pudessem melhorar seu desempenho e avançar nas disciplinas próprias do currículo do Ensino Médio Integrado. Essa estratégia de nivelamento deu-se da seguinte forma: os professores foram agrupados em duas áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos e Matemática. Todos os docentes da área de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas ministrariam aulas de leitura, ortografia e produção escrita. Os demais ministrariam aulas de revisão de cálculo mental, operações fundamentais, situações-problema, raciocínio lógico-matemático, frações e os demais conteúdos de Matemática do ensino fundamental. Ao final de um mês, foram aplicadas avaliações internas para diagnosticar a situação em que os alunos se encontravam.

Os professores unanimemente concordaram que a estratégia utilizada deu resultados, pois ao final do nivelamento, um significativo número de estudantes apresentou melhora na defasagem de aprendizagem dos conteúdos considerados pré-requisitos para avançar no Ensino Médio. A partir de então, o nivelamento de conteúdos passou a fazer parte do plano de ação anual para os alunos do primeiro ano. Havia, no início do ano a chamada “avaliação de entrada”, e outra ao final do período de nivelamento de conteúdos, ensejando o plano de curso.

A EEEP Mário Alencar, bem como as demais escolas profissionais do Ceará, participou, desde a sua fundação, de um projeto denominado Projeto Diretor de Turma, o qual se encontrava assim delineado: cada turma dispunha de um professor-diretor para acompanhar o desenvolvimento acadêmico e afetivo dos alunos. Assim sendo, havia reuniões bimestrais por sala com os professores diretores de turma da respectiva sala e com todos os professores que lecionavam na turma em análise. Eram convidados também dois pais representantes e dois alunos. Nessas reuniões traçavam-se os perfis das turmas, o desempenho dos alunos, e eram ouvidas as opiniões dos pais e dos estudantes. A figura do professor diretor de turma passou a ser indispensável nesse modelo de gestão. Esse

projeto foi um grande aliado da gestão no tocante à superação das deficiências de aprendizagem e na busca por melhores resultados nas avaliações externas.

O primeiro ano de funcionamento da EEEP Mário Alencar foi de muito trabalho para alinhar a equipe pedagógica com a nova filosofia de gestão proposta pela Secretaria de Educação, a TESE, o que representou um grande desafio para todos os educadores. Vale ressaltar que, nesse período, o grupo gestor se empenhou ao máximo para que a escola alcançasse credibilidade junto à comunidade local. No final do ano letivo de 2008, a EEEP Mário Alencar participou, pela primeira vez, do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e, para surpresa geral, destacou-se com uma boa proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, apresentando evolução do desempenho nessas disciplinas no período 2008 a 2011. Em 2010 a Secretaria de Educação limitou a participação do SPAECE a primeiros e segundos anos e, em 2011, apenas o terceiro ano participou do exame.

O Quadro 2 apresenta um demonstrativo da média dos resultados obtidos pela Escola no SPAECE durante o recorte analisado, conforme dados da Secretaria de Educação do Ceará.

**Quadro 2: Média dos resultados obtidos pela Escola Mário de Alencar no SPAECE (2008 – 2011)**

PORTUGUÊS				MATEMÁTICA			
Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
2008	259,0	291,3	300,0	2008	273,4	305,5	308,1
2009	285,9	304,0	304,6	2009	289,6	306,6	311,3
2010	298,8	316,5		2010	314,5	320,1	
2011	296,1			2011	303,2		

Fonte: Série histórica do desempenho de Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE, no recorte histórico de 2008 a 2011, Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Com a elevação dos índices de aprendizagem dos alunos, a escola ganhou uma nova feição. Antes desacreditada, agora passou a ser procurada pelos pais de alunos dos bairros adjacentes que gostariam de experimentar essa nova proposta. A Secretaria de Educação do Estado criou, em 2008, o sistema de premiação para alunos do ensino médio das escolas da rede pública de ensino do estado com melhor desempenho acadêmico no SPAECE e o normatizou através da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009. A premiação consistia em um *notebook* apresentado aos estudantes que fizessem 325 pontos em Português e 350 pontos em Matemática. O objetivo era incentivar os alunos a melhorar seu desempenho. Em contrapartida, grupo gestor e corpo docente se esmeravam no sentido de preparar os estudantes adequadamente para as provas e para que não houvesse absenteísmo no dia determinado.

Como já foi comentado, no primeiro ano de funcionamento, a Escola enfrentou grandes dificuldades, tanto no que tange ao grau de proficiência acadêmica dos alunos, quanto aos problemas de indisciplina, de recursos financeiros e de equipamentos. Entretanto, apesar das vicissitudes enfrentadas, passou a apresentar crescimento nas avaliações externas e em 2012 foi classificada entre as dez melhores escolas de Ensino Médio do Ceará, sendo motivo de notícia na imprensa falada e escrita em dois jornais de grande circulação da cidade.

Além dessa premiação dos estudantes, o então governo do Estado instituiu, em 2010, o prêmio Aprender pra Valer, através da Lei nº 14.484, que bonificava todos os profissionais das escolas que alcançassem as metas anuais no desempenho dos alunos, conforme a seguinte redação.

Art. 1º Fica instituído o Prêmio Aprender pra Valer, que visa reconhecer o mérito nas escolas da rede pública de ensino do Estado que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos.

Art. 2º O Prêmio Aprender pra Valer consiste na premiação do quadro funcional de todas as escolas que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do ensino médio, definidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.

Essa bonificação do Governo do Estado era concedida às escolas que conseguissem crescer nos índices do SPAECE em relação ao ano anterior, no mínimo 7%. Em 2008, apenas uma aluna da EEEP Mário Alencar se destacou, ganhando um computador. Mesmo assim, essa premiação foi muito gratificante para todos, pois não se esperava que a escola conseguisse algum destaque em tão pouco tempo. Em 2009, 16 alunos ganharam computadores, e a escola conquistou o prêmio *Aprender pra valer*. A EEEP Mário Alencar cresceu 8,5% e fez jus ao prêmio. No ano seguinte, em 2010, a escola conseguiu que 40 alunos se destacassem, ganhando 40 computadores e, em 2012, com os resultados referentes a 2011, os alunos foram premiados com 48 *notebooks*. Os resultados continuaram apresentando melhora nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme dados da SEDUC.

O Prêmio Aprender pra Valer tornou-se uma constante na escola, pois todos os anos os educadores da EEEP Mário Alencar eram agraciados. Isso foi um grande incentivo aos professores, que passaram a se dedicar bastante para alcançar a premiação. Sempre que os resultados do SPAECE eram divulgados, a equipe gestora se reunia com o corpo docente para análise dos dados e eram propostas novas intervenções. Planejadas as ações interventivas, eram postas em prática nos horários de intervalos do almoço, em grupos de estudo e aos sábados. Até o final do ano de 2012, a escola conseguiu inserir cerca de 60% dos alunos egressos do terceiro ano dos diferentes cursos no mercado de trabalho, e aproximadamente 33% nos cursos superiores, incluindo universidades públicas e particulares.

Merecem destaque algumas estratégias adotadas pela gestão, a saber: o estabelecimento de um clima organizacional de alto nível, relacionamentos efetivos e consistentes, comunicação adequada em tempo hábil e fortalecimento das relações interpessoais. Com essa finalidade, eram realizadas reuniões semanais com todos os professores e gestores, palestras motivacionais, discussões em grupo, planejamento articulado entre as áreas do conhecimento e encontros de descontração e lazer. Além do planejamento semanal, os docentes faziam relatórios a respeito das dificuldades encontradas na prática de sala de aula em relação ao plano semanal anterior, a fim de que fossem imediatamente corrigidas as distorções e superadas as dificuldades em tempo hábil. Assim, a escola continuou avançando com bons resultados nas avaliações externas e internas e baixíssimo nível de reprovação e abandono. Vale salientar que a figura do professor diretor de turma passou a ser indispensável nesse modelo de gestão.

## **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)**

Como é de conhecimento de todos os educadores, o PPP é a carta magna da escola. Nele estão descritas a visão de futuro, a missão e os valores que norteiam o trabalho e a vida escolar. O PPP da EEEP Mário Alencar foi elaborado em 2009, com a participação de todos os segmentos da escola. Contemplava os seguintes eixos e fatores de sucesso: ensino e aprendizagem, clima escolar, relação família-escola, gestão de pessoas, gestão de processos, infraestrutura e resultados. Relacionava-se com a TESE entrelaçando pontos comuns e princípios defendidos pela referida filosofia de gestão, a saber: foco na formação do jovem como um ser social e produtivo, ênfase na

prática, (educação pelo trabalho) e pedagogia da presença. A cada ano era feita uma revisão do projeto e criado um plano de ação conforme as novas demandas.

Em relação ao ensino e aprendizagem, o PPP se referia à proteção do tempo de aprendizagem, currículo articulado e organizado, práticas efetivas dentro de sala de aula, estratégias de ensino diferenciadas, trabalhos acadêmicos frequentes e consistentes, disponibilidade e utilização de recursos didático-pedagógicos e avaliação contínua do rendimento dos alunos. É necessário que o currículo, na proposta de Educação Integrada à Educação Profissional, esteja articulado ao eixo técnico de cada curso. Nesse sentido, os conteúdos se integram de forma a contribuir para a formação específica do jovem no curso por ele escolhido.

O clima escolar é de fundamental importância para o sucesso da aprendizagem. Podem surgir conflitos interpessoais ou entre grupos, uma vez que a instituição é formada de seres pensantes, diferentes entre si e que atuam no mesmo espaço físico. Por esse motivo, o papel do gestor é indispensável, não apenas como mediador de conflitos, mas, principalmente, como facilitador dos diálogos, promovendo a interação entre os grupos de pessoas e prevenindo possíveis conflitos que possam interferir no clima escolar e no sucesso do trabalho pedagógico.

A disciplina também é fator preponderante na organização do ambiente pedagógico. Nesse contexto, o clima escolar se refere também à utilização de uma comunicação saudável e harmoniosa entre professores, alunos, gestores e funcionários. Um clima institucional adequado permite a concentração no ensino e na aprendizagem, com maximização do tempo de aula, ênfase nos aspectos práticos e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados. Sobre a relação família-escola, o PPP propõe o apoio da comunidade com participação na vida da escola, mediante uma comunicação frequente entre o corpo docente e com a família. Esse fator significa que pais e responsáveis são os principais parceiros da escola na relação ensino-aprendizagem.

A respeito da gestão de pessoas (gestão do pessoal docente e não docente), o PPP se preocupa com a formação continuada de professores e de funcionários, propondo encontros regulares de estudo e reflexão, desenvolvimento de ações de melhoria do clima escolar e a adoção de uma articulação permanente entre os segmentos da escola.

Sobre a gestão de processos, o PPP defende a existência de conselho/colegiado escolar atuante, utilização e controle dos recursos financeiros, planejamento das ações, com objetivos claros referentes ao sucesso dos alunos. Esse fator é muito significativo, pois a escola prescinde da atuação dos colegiados para prosseguir de forma eficiente e eficaz.

Com relação ao eixo profissional, o PPP apresenta os seguintes pontos: articulação com a formação geral do educando, a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, atualização permanente dos cursos e currículos, educação pelo trabalho e para o trabalho, liderança profissional e projeto de vida. Também compõe esse eixo objetivos e visão educacional compartilhada, protagonismo docente e protagonismo juvenil.

## **ESCOLAS EFICAZES**

Esta seção tem por finalidade discorrer sobre escolas eficazes, com base na obra de Crespo Franco e Alicia Bonamino (2020), *A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil*, que trata sobre gestão e organização dos recursos, como fatores que contribuem para uma escola de sucesso. Essa abordagem é interessante por se considerar que a gestão da escola adotou, ainda sem conhecer, teorias e práticas que são descritas pelos autores citados, como elementos que contribuem para a eficácia de uma gestão escolar. Buscou-se identificar na fala desses teóricos alguns enfoques que pudessem justificar o sucesso obtido pela escola em apreço, analisando-se as competências e as habilidades dos gestores que fazem escolas eficazes.

Entre esses fatores estudados, considera-se importante destacar alguns que se entende serem indispensáveis em uma gestão que pretende ser eficaz. Cita-se a gestão democrática participativa, que, na concepção defendida por Lück (2009), deve ser entendida como um instrumento de equalização das oportunidades e no compartilhamento das decisões a serem tomadas para solução dos problemas. O segundo fator seria a gestão da aprendizagem, baseada em resultados, não apenas os resultados de desempenho escolar, mas aqueles relativos às questões ligadas à ética, à moral e à cidadania. O terceiro fator refere-se ao clima escolar organizado, com o estabelecimento de parcerias internas e externas, com boas relações interpessoais.

O bloco a seguir trata das questões conceituais que envolvem o tema *Gestão Democrática Participativa*, que será abordada como ferramenta de melhoria da qualidade da educação, dentro de um novo modelo gerencial, e a escola como um espaço de aprendizagem.

## GESTÃO PARTICIPATIVA

A ideia de gestão democrática participativa na escola se evidencia a partir da Constituição Federal de 1988 e ganha corpo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 9.394/96, como um dos princípios da educação nacional.

Encontra respaldo no Art. 3º, inciso VIII, da LDB, o qual propõe “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Com base nesse princípio, cabe à escola, conforme versa a LDB em seu Artigo 12, “elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

A visão da escola como um organismo vivo, que se relaciona com o contexto externo, com a comunidade e seus processos sociológicos e culturais, confere à gestão uma nova feição. Essa mudança não é fácil, porque significa uma transformação no pensamento pedagógico e administrativo que povoa o imaginário docente e discente, uma mudança de cultura. Se assim não for, a gestão participativa limitar-se-á à criação de conselhos escolares que continuarão atuando de forma incipiente, cuja função deliberativa fica atrofiada, reduzida à mera conferência das prestações de contas e da aplicação dos recursos financeiros da escola.

Entende-se que a gestão participativa é a base para toda a dinâmica de trabalho de uma escola que pretende ser eficaz. Por esse motivo, essa abordagem sobre gestão participativa merece lugar de destaque neste bloco e aparece no topo do conjunto de abordagens sobre eficácia escolar.

Como foi discutido na introdução deste trabalho, os pressupostos básicos são de que o modelo de gestão adotado na EEEP Mário Alencar favoreceu a obtenção de resultados elevados nas avaliações externas. Pela análise dos dados obtidos, pode-se destacar a importância da gestão democrática, como fundamental na gestão da EEEP Mário Alencar. Dessa forma entende-se que esse foi um dos fatores que favoreceram a melhoria dos resultados de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática nas avaliações externas. A gestão democrática está aqui relacionada a um ambiente participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns.

Para Reali e Medeiros (2010) a expressão *Gestão escolar* representa uma transposição do modelo tradicional de administração para uma nova configuração da gerência da escola, cujo termo, por si só, implica uma dinâmica que envolve a participação de todos os atores internos e externos.

A expressão gestão escolar, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes surge, por conseguinte, em substituição a administração educacional, para representar não apenas novas ideias mas, também, um novo paradigma, que busca estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo (REALI e MEDEIROS, 2010, p. 10)

O Projeto Político-pedagógico da EEEP Mário Alencar foi construído nessa ótica de gestão participativa, envolvendo representantes de todos os segmentos da unidade escolar, com vistas à satisfação de todos os atores envolvidos e com o foco no sucesso dos estudantes. O estabelecimento de metas periódicas, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, trabalha com a autorresponsabilidade e corresponsabilidade, através da gestão participativa. Assim sendo, todo o trabalho escolar concorria para o estabelecimento de padrões de sucesso, dentro do modelo de escolas eficazes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi relatar um caso de sucesso em uma escola profissional da periferia de Fortaleza, pertencente à rede pública estadual. O relato tratou sobre a implantação desse modelo de escola, a partir de 2008, com a finalidade principal de atender a uma parcela da população estudantil formada por jovens do Ensino Médio que buscavam uma formação técnica para ingressar no mercado de trabalho.

Tomou-se como fundamentação teórica os dados da pesquisa realizada no período de 2011 e 2012, com foco nos resultados apresentados pela EEEP Mário Alencar, principalmente no SPAECE, mas também no ENEM, no recorte histórico 2008 a 2012. O pressuposto da pesquisa foi de que os bons resultados da escola foram decorrentes de um modelo de gestão desenvolvido pela equipe gestora, no período citado.

Ao final do estudo, pode-se inferir que, entre outros fatores, o que mais contribuiu para o alcance de bons resultados no desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática foi o modelo de gestão adotado, associado a outros fatores externos, como premiação para alunos e para professores. Pelo relato exposto depreende-se que a escola, campo da pesquisa aqui comentada, apresentava grandes dificuldades de naturezas diversas, e a gestão buscou, durante o recorte citado, desenvolver um modelo de gestão que neutralizasse os impactos negativos para alcançar o sucesso escolar. Com essa finalidade, o grupo gestor implementou um modelo baseado em três pilares, a saber, participação baseada na corresponsabilidade, clima escolar e monitoramento dos de resultados.

A primeira seção deste artigo tratou sobre a realidade dos jovens cearenses entre 15 a 17 anos na década de 2000 a 2010 e os objetivos da Política de Educação Profissional implantada no Ceará a partir de 2008. A segunda buscou apresentar um retrato falado da EEEP Mário Alencar com suas dificuldades internas e externas e suas possibilidades. A terceira discorreu sobre os desafios enfrentados pela equipe gestora, o caminho percorrido na busca de superação das dificuldades e as conquistas alcançadas.

Foi escrito com base na pesquisa de mestrado realizada em 2011/2012, que procurava responder ao questionamento se o modelo de gestão implementado contribuiu para os bons resultados alcançados nas avaliações externas realizadas no período em estudo (2008 a 2012).

A resposta a esse questionamento foi dada à luz da bibliografia analisada, a qual aponta para uma forte correlação entre os resultados alcançados e o modelo de gestão adotado. Pode-se inferir que a EEEP Mário Alencar conseguiu se destacar nos exames do Sistema de Avaliação Permanente do Ceará, (SPAECE) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de um modelo de gestão que priorizou a participação dos atores envolvidos no processo educativo, além do estabelecimento de um clima organizacional da escola que favorecia a aprendizagem de todos os envolvidos no processo, ou seja, professores e alunos.

A equipe gestora empreendeu um grande esforço, no sentido de implementar as premissas do plano de gestão e da proposta curricular elaborada para o período em apreço, e o corpo docente também deu resposta positiva ao apelo da gestão, sempre participando, colaborando com a gestão da escola.

Certamente, este não é um tema esgotado. Muito ainda se pode estudar sobre os fatores que levam ao sucesso escolar. Responder por que algumas escolas dão resultados satisfatórios em condições precárias enquanto outras em condições melhores não conseguem dar os mesmos resultados é algo bastante complexo. São muitas as variáveis que impactam de forma positiva ou negativa os resultados da aprendizagem, e, portanto, a pesquisa aqui descrita não teve a pretensão de responder esse questionamento de forma conclusiva.

Pode-se, entretanto, afirmar que o trabalho do gestor faz muita diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos, embora não seja fator decisivo. Ressalte-se que a prática de um modelo de gestão desse porte exige compromisso, entusiasmo e certa dose de carisma para conquistar os colaboradores. No caso em questão, a gestão participativa como fio condutor das demais ações, permitiu a construção de um ideário de gestão por meio do qual se acredita poder auxiliar gestores desejosos de encontrar a superação para os problemas que afligem a escola pública.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6302 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_Ato2007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2007). Acesso em: 12 out. 2020

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 15 out. 2020

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: Acesso em: [www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../pnad2009](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../pnad2009). Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007**. Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://edutec.net/leis/educacionais>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2208**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 18 out. 2020.

CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Profissional no Ceará**. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2020.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Portaria nº 105/2009- GAB**, de 27 de fevereiro de 2009. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios>. Acesso em: 18 out. 2020.

COSTA, Leandro Oliveira (Org.) **Perfil populacional do Ceará**. Fortaleza, CE, IPECE, 2010. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites>. Acesso em: 15 out. 2020.

Diário do Nordeste de 11 de agosto de 2020 **Alfabetização alcança nível adequado em todas as cidades**. Disponível em: [https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/noticias/Edicao/11\\_08\\_2020](https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/noticias/Edicao/11_08_2020). Acesso em: 15 out. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**. Uma questão paradigmática. 8ª ed., Petrópolis, Vozes, 2011.

MAGALHÃES, Marcos Antônio. **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE**: Uma nova escola para a juventude brasileira. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/modelo-de-gestao-tecnologia-empresarial-socioeducacional-tese.html>. Acesso em: 18 out. 2020.

SULIANO, Daniel. **Uma análise da pobreza no Ceará com base em diferentes linhas de mensuração**. In Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br.ufc.br/handle/ufc>. Acesso em: 15 out. 2020.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. In: **Educação on line**. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

LIMA, Alessio Costa. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará** como expressão da política pública de avaliação do Estado. Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.uece.br/politicasece/dmdocuments>. Acesso em: 12 out. 2020.

LINHARES, Naedja Pinheiro. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará**: uma reflexão sobre o modelo de gestão de tecnologia empresarial sócio educacional TESE). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. 2015 117p. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015>. Acesso em 12 out. 2020.

REALI, Kleivi e MEDEIROS, Fabíola. **Criatividade no Ambiente Escolar**. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream>. Acesso em: 20 out. 2020

## ORGANIZADORAS E AUTORES

---



## ORGANIZADORAS E AUTORES

---

### ORGANIZADORAS

**Francisca Rejane Bezerra Andrade:** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio *sandwich* na Goethe-Universität Frankfurt am Main, pós-doutora em Ciências da Educação pela Goethe-Universität Frankfurt am Main, professora associada da Universidade Estadual do Ceará. Leciona no curso de Serviço Social e nos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e em Educação da UECE.

**Hanuzia Pereira Ferreira:** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) e bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Mestra em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Integrante do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (GEPPE/JEPTRA). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE.

### AUTORES

**Ana Léa Bastos Lima:** Professora de História da rede estadual de ensino do Ceará, doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

**Ana Paula Neves Lopes:** Bacharela em Economia Doméstica pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**Antônia Dalila Saldanha de Freitas:** Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), bacharela em Ciências Contábeis e licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral. Desde 1998, é professora de Matemática da rede estadual de ensino do estado do Ceará, exercendo atualmente o cargo de Secretária Municipal da Educação de Fortaleza-CE.

**Bernadete de Souza Porto:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora Associada ao Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da UFC. Atualmente faz Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

**Camila Maria Cunha de Souza Freitas:** Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (2014) e mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2017). Tem interesse

em Sociologia da educação, metodologias quantitativas de pesquisa e cultura política. Professora de Sociologia na educação básica (SEDUC-CE).

**Deribaldo Santos:** Técnico em eletrônica, pedagogo (UVA/2001), doutor em Educação (UFC/2009). Fez residência pós-doutoral na Universidad Complutense de Madrid (UCM/2015) com bolsa da CAPES. É professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE – *campus* de Quixadá). Pesquisador nível 2 do CNPq.

**Eunides Carneiro Araújo:** Mestre em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da rede estadual de Educação do Ceará desde 1992. Atuou como diretora da Escola Estadual de Educação Profissional Mário Alencar no período de 2008 a 2017.

**Ivania Maria de Sousa Carvalho:** Mestre em Educação pelo Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) da UECE (FAFIDAM/FECLESC). Especialista em Arte-Educação Multidimensionalidade do Ensino da Arte Formação do Arte-Educador - Universidade Regional do Cariri (URCA) em 2003. Graduada em Pedagogia URCA (2000); Técnica em Assuntos Educacionais no IFCE - *Campus* Juazeiro do Norte.

**Jakson Alves de Aquino:** Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (1997), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2000) e doutorado em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Tem interesse em teorias políticas contemporâneas, metodologias quantitativas de pesquisa e comportamento político. Professor do Departamento de Ciências Sociais da UFC e dos PPG em Sociologia, da UFC, e em Políticas Públicas, da UECE.

**Luís Távora Furtado Ribeiro:** Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1983), mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1990) e doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2002). Concluiu estágio pós-doutoral na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) sob a supervisão de Michel Löwy com bolsa CNPq. É professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

**Marcus Vinicius David:** Mestre em Administração pela COPPEAD da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras. É professor associado do Departamento de Finanças e Controladoria da UFJF e professor permanente do Programa de Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública e do Mestrado profissional em Administração Pública, ambos da UFJF. Atualmente desempenha a função de Reitor da UFJF.

**Maria Alves Melo:** Graduada em Letras (UECE) e em Pedagogia (UECE). Especialista em Psicopedagogia (UECE), em Formação do Gestor Escolar (FA7) e em Gestão da Educação Pública (CAEd/UJF). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF). Doutoranda em Educação (PPGE/UECE). Professora da Rede Pública Estadual, com lotação na Seduc-Sede.

**Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos:** Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão e Avaliação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora do Instituto Superior de Educação do CECAP (ISCECAP).

**Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite:** Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Pós-Graduada em Gestão Escolar, licenciada em Pedagogia e em Letras/Espanhol. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* Canindé. Experiência Profissional em Educação Básica, Gestão educacional e no Ensino Superior com atuação na Graduação e na Pós-Graduação.

**Maria das Dores Mendes Segundo:** Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Ceará (1982), mestra em Economia Rural pela UFC (1998) e doutora em Educação Brasileira pela UFC (2005). Pós-doutoranda pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a supervisão do Professor Dr. José Francisco de Melo Neto (2014 - 2015). Professora do Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

**Maria Socorro Farias dos Santos:** Formada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com especializações em Teoria e Pesquisa em História (UECE), Administração Escolar (UVA), Formação do Gestor Escolar (FA7) e Gestão da Educação Pública (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED/UFJF), mestra em Gestão e Avaliação Pública (CAED/UFJF), professora da Educação Básica da rede pública estadual do Ceará e Assessora Técnica da Célula de Desenvolvimento Curricular do Ensino Técnico da Coordenadoria de Educação Profissional na SEDUC-CE.

**Rafael Rabelo Cavalcanti:** Possui graduação em História (2008) e mestrado em Planejamento e Políticas Públicas (2019), ambos pela Universidade Estadual do Ceará. É professor de História e Sociologia na rede pública estadual do Ceará.

**Sofia Lerche Vieira:** Doutora em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com Pós-doutorado pela Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED), Espanha. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e de Políticas Educacionais (DGPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Líder do grupo de pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem do CNPq.

