


CÉSAR LIMA COSTA



**A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA NO BRASIL:
DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA**

EDUCAR É PR



A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA NO BRASIL:
DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmio Miessa Ruiz

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduina Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)
Eliane P. Zamith Brito (FGV)
Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Manuel Domingos Neto (UFF)
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ)
Túlio Batista Franco (UFF)

César Lima Costa

A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA NO BRASIL:
DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA

Fortaleza - CE

2015



A Integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica no Brasil: da Aparência à Essência

© 2015 *Copyright* by César Lima Costa

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmio Miessa Ruiz

Diagramação e Capa

Narcelio de Sousa Lopes

Revisão de Texto

Vianney Mesquita

Ficha Catalográfica

Francisco Leandro Castro Lopes CRB 3/1103

C837i Costa, César Lima.

A integração do ensino médio à educação profissional técnica no Brasil: da aparência à essência / César Lima Costa. — Fortaleza: EdUECE, 2015.
257 p. : il.

ISBN:978-85-7826-257-0

1. Ensino médio. 2. Educação profissional. I. Título.

CDD: 373.1

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da fé.

À Marynha, pelo ombro amigo, escuta constante, diálogo fraternal, interlocução acadêmica, afeto e carinho.

À prof.^a Dr.^a Antônia, minha orientadora, pelo apoio, diálogo, dedicação, paciência e amizade.

À prof.^a Dr.^a Elenilce, pela seriedade, dedicação e amizade.

Ao prof. Dr. Enéas, pela compreensão, contribuições e apoio.

Ao prof. Dr. Erasmo, pelas contribuições, cortesia e amizade.

Ao corpo docente da pós-graduação da UFC, a exemplos do prof. Dr. Eduardo Chagas na simplicidade do comportamento e profundidade do conhecimento; prof. Dr. Ribamar Furtado, na dedicação ao corpo discente, e à prof.^a Dra. Rita Vieira, no zelo acadêmico.

RESUMO

Discute a integração do ensino médio (EM) à educação profissional técnica (EPT), na medida em que pretende superar a clássica divisão histórica entre a educação profissional, destinada à formação da classe trabalhadora, e a educação propedêutica, dirigida à formação da classe dirigente/política no contexto escolar brasileiro. Para tanto, adota-se o método dialético de investigação e exposição crítica do objeto, com arrimo nas análises de cunho marxista realizadas sobre a documentação legal e bibliografia pertinentes à temática, incorporadas pelos insumos advindos de entrevistas e questionários que compõem a pesquisa de campo realizada junto à rede educacional cearense que desenvolve o EMI a EPT desde sua implantação, em 2008. No itinerário da pesquisa, delinea-se o contexto histórico geral, que evidencia a tendência à dualidade estrutural como marca distintiva na educação escolar no Brasil, destacando o mote das políticas educacionais da década de 1990, com ênfase nas mediações entre a educação e as transformações ocorridas no mundo do trabalho desde os anos 1960, caracterizadas, sobremodo, pelo binômio reestruturação produtiva e contrarreforma do Estado. Nesta panorâmica, insere-se a análise do governo Lula, no qual se origina a política de integração do EM/EPT, destacando, de um lado, os aportes legais da política de integração, com ênfase nos embates político-ideológicos que redundaram no Decreto nº 5.154/2004 e nas posteriores mudanças introduzidas na LDB nº 9394/1996 no que tange ao objeto de estudo. De outra parte, situa-se a discussão do EMI no conjunto das ações governamentais, expressas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e

os rebatimentos da política de integração EM/EPT no Estado do Ceará, dando relevo às reconfigurações políticas da burguesia local, expressas na adoção da concepção de mundo empresarial por intermédio, dentre outras, da tecnologia empresarial socioeducacional (TESE) como referencial teórico e mecanismo gerencial de implantação/implementação para a estruturação do EMI neste Estado. Os resultados da pesquisa indicam que, no Brasil, prevalece, como marca distintiva, a clássica bifurcação nos percursos de formação da classe trabalhadora e dirigente/política, tendo como diferencial histórico os contornos assumidos pelas demandas da crise estrutural do capital no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Tal contexto, reverbera nos entes federados, potencializados pela ausência de um sistema nacional de educação. Por esse prisma, pode-se concluir que a educação escolar, em suas formas e níveis, desde os rudimentos históricos, evidencia a concepção dual da realidade que legitima o *status quo* classista, favorecendo, desta feita, a manutenção/aprofundamento das desigualdades sociais, conformando a formação humana aos limites do sistema capitalista, tornando-se imprescindível, portanto, sua superação, na qual a educação escolar pública se insere como “trincheira” a ser defendida, entre outras, mediante a depuração dos aspectos capitalistas que se incrustam proposital e funcionalmente em seus níveis e modalidades de ensino, enredando, assim, a elevação cultural nas massas subalternas aos limites do capital, mantendo incólumes as bases de extração da mais-valia assentes na divisão social do trabalho/propriedade privada dos meios de produção.

Palavras-chave: Dualidade-educacional. Ensino-Médio-Integrado. Educação-Profissional. Formação-humana.

ABSTRACT

This dissertation is focused on the integration of High School (HS) with Professional Technical Education (PTE), in this work it is intended to overcome the classic historical division between the Professional Education, which is said to be addressed to the working class, versus the Propaedeutic Education that forms in Brazilian context the dominant politics class. In order to achieve our goals, It is adopted a dialectical method of investigation added to a critical exposition of the studied object based on a Marxist analysis on the legal documentation and bibliography related to the theme. All these comments were empowered by data coming from questionnaires and interviews which were extracted from the field research investigation which took place on the educational system of Ceará that has worked with the method HS to PTE since its beginning in 2008. In the development of the research, it was pointed out the general historical context of the educational problematic in Brazil, showing the tendency to structural duality as the hallmark in Brazilian education, we also highlighted the theme of the educational policies in the 1990s, taking emphasis on the mediation between education and the global changes since the 1960s, paradigm, greatly, characterized by the binomial productive restructuring and governmental counter-reformulation. In this overview, we went through an analysis of the president Lula's government in which was originated the political integration HS/PTE. First, we debated the contributions of legal integration policy, with emphasis on political and ideological struggles that resulted in

the Decree No. 5.154/2004 and the subsequent changes made to the LDB No. 9394/1996 concerning the discussed matter. Secondly, we debated the set of governmental actions related to HS, expressed by the Education Development Plan (EDP) and the consequences of integration policy HS/PTE in the state of Ceará, enforcing the political reconfigurations of the local bourgeoisie expressed in the adoption of the conception of *the world as business* derived mainly from the philosophy of socio-educational stuff as a business technology (abbreviated in Portuguese as TESIS), all those elements put together as theoretical reference and base management to the formation / implementation of HS model in Ceará. The results mentioned in this research showed that in Brazil it is notorious the division between the formation of working class educational versus the formation of dominant/politic class, this context was influenced differentially by the historical movements of the structural crisis of capital in the current stage of development of the productive forces. That context, added to an exacerbated absence of a national education system, influenced the federal agencies. In this sense, we can conclude that education in its various forms and levels has been influenced by the capitalist logic, then, it has been legitimizing the classist *status quo*, enforcing, in this way, the maintenance/ deepening of social asymmetries, adapting the human conscience to the capitalist system. In this scene, it is crucial to overcome this paradigm, so the public school rises as a “trench” to be defended against the capitalist purpose, a defense based on the purification of the educational system from the deliberated forces of capitalism. We also concluded the urgency of developing the cultural level of the masses subordinated to the limits of capital, fighting

against the untouchable bases of extraction of surplus value what originates the social division of labor/ private ownership of the means of production.

Keywords: Educational-Duality. Integrated-High-School. Professional-Education. Human- Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Macroestrutura organizacional do Centro de Ensino Experimental de Timbaúba (CEET). 2008	196
Figura 2	Ciclo virtuoso da tecnologia empresarial socioeducacional (TESE)	200
Figura 3	<i>Slide</i> nº 4. Apresentação dos módulos desenvolvidos no processo de formação inicial dos novos gestores das escolas de EPT-EMI - 2007	208
Figura 4	<i>Slide</i> nº 81. Apresentação do módulo 2 – Premissas da TESE/Formação dos gestores escolares – Fev. 2009. SEDUC – CE	212
Figura 5	<i>Slide</i> nº 77. Apresentação do módulo 2 – Premissas da TESE/Formação dos gestores escolares – Fev. 2009. SEDUC – CE	212
Figura 6	<i>Slide</i> nº 78. Apresentação do módulo 2 – Premissas da TESE/Formação dos gestores escolares – Fev. 2009. SEDUC – CE	212
Figura 7	<i>Slide</i> nº 79. Apresentação do módulo 2 – Premissas da TESE/Formação dos gestores escolares – Fev. 2009. SEDUC – CE	212
Figura 8	<i>Slide</i> nº 10. Apresentação do módulo 2 – Premissas da TESE/Formação dos gestores escolares – Fev. 2009. SEDUC – CE	214
Gráfico 1	Nº de matrículas na EPT por forma de articulação no Brasil (2011)	124
Gráfico 2	Nº de matrículas na EPT por forma de articulação no Ceará (2011)	176
Quadro 1	Caracterização geral da amostra dos discentes pesquisados	49
Quadro 2	Evolução do ensino médio e educação profissional no contexto histórico do Brasil	59
Quadro 3	Formação escolar segundo etapas e níveis de ensino conforme classe social do egresso – 2011	61

Quadro 4	Vagas ofertadas para a EPT articulada ao EM – subsequente ou concomitante - processo seletivo 2012.1 e 2012	104
Quadro 5	Vagas ofertadas para a EPT integrada ao EM – EMI – processo seletivo 2012.1 e 2012.2	104
Quadro 6	Comparativo atinente à educação profissional estabelecido pela LDB nº 9394/96 e os disciplinamentos legais expressos nos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/2004	112
Quadro 7	Expansão de Escolas/Cursos EPT/EMI no Ceará: 2008 – 2011	179
Quadro 8	Distribuição semanal das disciplinas do EMI – curso técnico de Segurança do Trabalho. Referência. 2012	183
Quadro 9	Plano de ação. Centro de ensino experimental de Timbaúba (CEET). (2008)	194
Quadro 10	Plano de ação do centro de resultados: Física. Centro de Ensino Experimental dos Palmares 2007	209
Quadro 11	Plano de ação dos serviços auxiliares em cozinha. Centro de Ensino Experimental de Timbaúba (CEET). 2008	210
Tabela 1	Evolução das matrículas no EMI/EPT - Referência: 2006-2012	119
Tabela 2	Repases do programa Brasil Alfabetizado – Referência: 2007 – 2010	122
Tabela 3	Nº de matrículas na EPT, por dependência administrativa e por formas e articulação ao EM e à EJA	124
Tabela 4	Matrículas da EPT no Ceará, por instituição de ensino e número de cursos – 2005	145
Tabela 5	Relação entre o número de escolas de EM e EMI, por CREDE, no Ceará: 2011-2012	173
Tabela 6	Comparativo entre a carga horária anual do curso de Comércio (EPT da rede estadual) e do curso de Eletrotécnica (EPT do IFCE).....	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	Área de Livre Comércio da Américas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAEAT	Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica
CEFET	Centro Federal Tecnológico
CEJOVEM	Centro de Educação da Juventude
CENTEC	Instituto de Ensino Tecnológico
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CVT	Centro Vocacionais Técnico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRU	Desvinculação da Receita da União
EAD	Educação a Distância
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EUA	Estados Unidos da América
FATEC	Faculdades Tecnológicas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional da Educação Básica
FNDEP	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICE	Instituto de Com-Responsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IES	Instituição de Nível Superior

IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LULA	Luís Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEDDATE	Núcleo de Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PLAGEC	Plano do Governo do Estado do Ceará
PLAIC	Plano de Ação Integrada do Ceará
PLANDECE	Plano Quinquenal de Desenvolvimento do Estado do Ceará
PLAMEG	Plano de Metas Governamentais
PLANED	Plano Estadual de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCENTRO	Centros de Educação Integral
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SEBRAE	Serviço de Apoio à Micro e Pequena Empresa
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrech
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USD	<i>United States dollar</i> - Dólar dos Estados Unidos da América

APRESENTAÇÃO

Esta investigação acadêmica tem por objeto de estudo o ensino médio integrado (EMI) à educação profissional técnica (EPT) no contexto politico-educacional do Brasil e suas repercussões no Estado do Ceará. Com efeito, a exploração será desenvolvida em quatro capítulos, incluindo as considerações finais que se apresentam, de um lado, como insumos no fomento das discussões que cerceiam a temática e, de outro lado, como ponto de partida para aprofundamento da problemática em novos estudos acadêmicos.

O capítulo 1 consiste na apresentação do tema pesquisado, a saber, o EMI, evidenciando as premissas epistemológicas que nortearão a pesquisa. Outrossim, restam estabelecidos os vínculos entre o pesquisador e a temática de pesquisa, na medida em que esta comparece transversalmente em sua formação como pessoa e profissional, evidenciando, desta feita, o compromisso ético-político na apreensão do objeto de estudo, com base nas contradições que o engendram no contexto de uma sociedade de classes. Neste intuito, situamos no conjunto das produções contemporâneas afins o *locus* singular no qual se insere a pesquisa, valendo-nas, neste sentido, de uma revisão de literatura circunscrita ao objeto, apresentando, em seguida, os instrumentos da pesquisa de campo que subsidiaram a coleta de dados e que se encorpam ao conjunto da pesquisa, a saber, questionários e entrevistas que, juntamente à análise documental e pesquisa bibliográfica, fornecem os insumos necessários às respostas das questões de pesquisa emersas dos objetivos investigados.

No segundo capítulo, reavemos alguns elementos históricos que corroborem o caráter dual impresso na educação brasileira, principalmente no nível médio. Segue-se um breve panorama político-histórico que antecede a assunção de Lula à Presidência da República no Brasil. No âmbito do governo Lula, procuramos evidenciar aspectos introdutórios que caracterizem o tipo de consenso político forjado em seus mandatos, com produções acadêmicas que inferem uma espécie de “hegemonia” ao governo em tela. Neste sentido, recorreremos a algumas indicações gramscianas que permitem reconstituir a noção de hegemonia para fins de contraposição às conotações impressas nas obras acadêmicas pesquisadas, como também como lente de pesquisa sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscando evidenciar a articulação do ensino médio (EM) à educação profissional técnica (EPT), no contexto das demais políticas educacionais. Finalizando o capítulo em tela, cuidamos de evidenciar os referenciais legais que amparam a citada política educacional, bem como alguns elementos de cunho quantitativo que ajudam a delinear como sucede na prática o movimento de integração pesquisado.

No capítulo 3, delineamos um breve panorama histórico-político anterior ao governo de Cid Gomes. Segue-se análise documental empreendida no documento intitulado Plano de Educação Profissional do Ceará, com base no qual se busca nos desenvolver aspectos significativos para a pesquisa em curso, contrapondo-os com substrato epistemológico evocada pelo plano - a politecnia. Damos prosseguimento ao capítulo em foco, trazendo para o texto os números que caracterizam o desenvolvimento da política de implementação do EMI no Ceará. Finalizamos o seguimento analisando os pressupostos teórico-metodológicos da tecnologia empresarial socioeduca-

cional (TESE) como mecanismo gerencial adotado na implementação da integração do EM a EPT neste Estado.

Nas considerações finais, trazemos uma síntese dos aspectos pesquisados que permitem reconstituir o objeto no plano ideal, com suporte nas contradições e mediações nas quais se encontra imbricado, reapresentando, em seguida, de forma crítica. Ciente da complexa moldura em que se constitui a realidade sociopolítico e econômica na qual se aninha o objeto, as conclusões não poderiam ter outro *ethos* a não ser o “inacabamento”, o que impõe *de per se*, a recobrança de ânimo para empreender renovados esforços na continuidade deste estudo no plano de doutoramento.

PREFÁCIO

O livro - *A integração do ensino médio à educação profissional técnica no Brasil: Da aparência à essência* - de **César Lima Costa** incide, no conteúdo e no método, em diferentes ordens de questões que afetam a educação brasileira no geral e, em particular, o ensino médio. Muito embora a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) defina o ensino médio como etapa final da educação básica e, por suposto, com a mesma natureza e qualidade para todos, a realidade evidencia uma tendência oposta.

Com efeito, como mostra o autor em sua análise, reitera-se, no plano nacional e no caso particular do Ceará, a histórica dualidade estrutural de um ensino propedêutico para formar dirigentes de vários níveis e de uma formação técnica e profissional restrita e adaptada às exigências do mercado para os filhos da classe trabalhadora. A mudança da base científico técnica das últimas décadas, com a junção da micro-eletrônica e informática, permitiu ao capital reestruturar de forma profunda os processos de produção e da organização do trabalho e de implementar estratégias formativas flexíveis, dismantelar o poder dos sindicatos e aumentar a exploração dos trabalhadores.

Neste contexto, no plano formativo à dualidade estrutural, são acrescidas as orientações dos organismos internacionais, que expressam os interesses do capital, para efetivar diferenciações dentro dos distintos níveis de ensino e da formação profissional e técnica. Os debates e as lutas das organizações e intelectuais ligados aos interesses da classe trabalhadora na década de 1980 no processo constituinte e, depois, na primeira metade da década de 1990 nos embates da LDB, com a defesa

do ensino médio como educação básica unitária e politécnica, tomaram um curso oposto na definição das políticas a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso e, paradoxalmente, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e atualmente Dilma Rousseff.

O ensino médio é a evidência emblemática de como o receituário dos organismos internacionais influenciam as políticas, especialmente de países de capitalismo dependente, acrescentando à dualidade estrutural uma profusão de diferenciações justamente na formação dos jovens que estudam no ensino público, cuja maioria quase absoluta é de filhos de classe trabalhadora. As denominações expressam formas diversas de oferta e a grupos sociais diversos. Entre as denominações presentes na atual legislação encontramos: ensino médio de tempo parcial; ensino médio de tempo integral; ensino médio integral com gestão compartilhada; ensino médio semi integral, ensino médio integrado à educação técnico profissional; ensino médio inovador; ensino médio concomitante com a educação técnico profissional, ensino médio na modalidade PROEJA.

Fica explícito que o Estado brasileiro e sua classe dominante que detém a hegemonia do poder no plano parlamentar, executivo e do Judiciário em todos os níveis da Federação efetiva uma tripla negação ao direito do ensino médio universal, gratuito, laico e unitário; primeiramente, a sistemática negação a gerações que se sucedem ao acesso ao ensino médio e para aqueles que o frequentam um arremedo de ensino. Os números são inequívocos.

De acordo com os dados do Censo do INEP/MEC de 2011, havia 8.357.675 alunos matriculados no ensino médio. Apenas 1,2% no âmbito público federal, 85,9% no âmbito es-

tadual, 1,1% no municipal e 11,8% no ensino privado. O alarmante porém é o que revela a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012 sobre a negação do direito ao ensino médio aos jovens brasileiros. Aproximadamente 18 milhões de jovens de 15 a 24 anos estão fora da escola. Isto equivale à metade da juventude brasileira considerada esta faixa etária.

Nega, em segundo lugar, as condições materiais objetivas e condições subjetivas para um trabalho educativo de qualidade. Pode-se afirmar que no âmbito público apenas as escolas federais de nível médio e algumas experiências estaduais têm condições objetivas de um trabalho de qualidade com professores de tempo integral, carreira digna, tempo de pesquisa e orientação, laboratórios, biblioteca, espaço para esporte e arte etc.

Em terceiro lugar, mesmo considerando-se os limites da democracia sob o capitalismo, o Brasil nega à sua juventude aquilo que as revoluções burguesas clássicas lhes garantiram: passagem à cidadania política e econômica. Ou seja, o Brasil nega à sua juventude uma formação básica que lhe faculta a participação qualificada na vida social e política e inserção igualmente qualificada no processo produtivo. Nega-lhe, pois a possibilidade desta dupla autonomia, por um lado como controle social e, por outro, de políticas clientelistas e de alívio à pobreza.

A análise empreendida pelo autor, por buscar suas bases no materialismo histórico, traz uma contribuição para entender onde estão os entraves reais para garantir a escola básica unitária a todos os jovens brasileiros. Em confronto às leituras positivistas que tratam dos problemas do ensino médio como meras disfunções, a análise indica que isto resulta das relações

de classe nas relações de produção e reprodução da vida material que se travam em nível nacional e na particularidade do Estado do Ceará.

Trata-se de compreender que mudanças no processo de conquistar a escola unitária implicam, ao mesmo tempo, mudanças nas relações sociais de produção na particularidade da forma que assume o capitalismo no Brasil; uma sociedade onde autores como Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira¹ nos indicam que a burguesia não efetivou a revolução burguesa nos moldes clássicos e optou por associar-se de forma subordinada aos grandes centros hegemônicos do capital.

Para não cairmos na tese do *quanto pior melhor* para a superação das relações capitalista no Brasil, pelo menos para os que seguem a perspectiva de Marx de superar o capitalismo, Fernandes e Oliveira nos indicam que, contraditoriamente, nestas condições, é tarefa da luta da classe trabalhadora, no processo de ruptura do sistema capitalista, efetivar as reformas estruturais, ainda nos marcos do capitalismo. É como assinala abaixo Oliveira, e certamente grande parte do campo de esquerda viam na eleição de Luiz Inácio Lula da Silva esta possibilidade.

Na periodização de logue duré brasileira, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ancorada na excepcional performance do Partido dos Trabalhadores e de uma ampla frente de esquerda, tem tudo para ser uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é, um marco de não retorno a partir do qual impõem-se novos desdobramentos. (...). É tarefa das

¹ Ver, de Florestan Fernandes, as duas obras clássicas - *A revolução burguesa no Brasil*. Um ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981 e *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. E de Francisco de Oliveira ver: *Crítica da Razão Dualista. O Ornitórrinco*. São Paulo, Boitempo 2003.

classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer. O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista²

Uma ampla literatura, a começar por distintos textos de Francisco de Oliveira, mostram que o *marco de não retorno* não foi estabelecido e que, pelo contrário, em termos estruturais nada se alterou. Ao abrir mão de um projeto que incorporasse mudanças estruturais, também abriu mão da concepção do projeto educativo na perspectiva da escola unitária e politécnica.

É na compreensão de uma sociedade onde a classe dominante é das mais violentas e expropriadoras, fortemente entranhada na burocracia do Estado, nos partidos políticos e no Poder Judiciário que, logo no primeiro ano de governo Lula das Silva, formulou-se a proposta do ensino médio integrado *articulando ciência, trabalho e cultura* como possível travessia à escola unitária e politécnica, mas que supunha estabelecer o *marco de não retorno* - uma opção advinda da análise das forças em disputa, mas que não abria mão da luta estratégica pelo socialismo onde as condições pela escola unitária e politécnica encontrariam seu terreno adequado.

O Ministério da Educação, ao longo dos governos de Lula da Silva e em especial o Governo Dilma, não assumiu em nenhum momento a proposta do ensino médio integrado e, de forma crescente, deu campo aberto para legislar ou subvertê-lo na lógica empresarial, como mostra o autor no caso do Estado do Ceará, onde o pensamento empresarial formou verdadeira escola na década de 1990. As últimas medidas adotadas pelo MEC em 2013 são inequívocas e lastimáveis neste sentido.

² OLIVEIRA, Francisco de. *Revista reportagem*, São Paulo. n. 41, fev.2003a. p.3.

A primeira iniciativa foi de entregar a orientação do ensino médio inovador – cuja origem tinha outra perspectiva – para ser gerido pelo Instituto Airton Sena e Instituto Unibanco. A segunda medida é a oferta do MEC aos estados é do mesmo patrocinar para que adotem, especialmente para os 54,9% de alunos fora da idade adequada e que cursam o ensino médio, de acordo com o ministro, o *modelo consagrado* – o Telecurso da Rede Globo. No plano mais geral a entrega da direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a um orgânico intelectual que representa os grandes grupos econômicos que hegemonomizam o Todos pela Educação. Trata-se, cinicamente, de todos pela educação que convém ao mercado e ao capital.

O texto da dissertação de mestrado de César Lima Costa, agora em forma de livro, merece destaque e leitura por três razões articuladas. Destaco primeiramente o esforço de apropriação de obras clássicas dentro da análise da sociedade e da educação **na perspectiva do materialismo histórico que lhes permitiu ir além do simples dissertar. Aqui reside também o mérito do Programa de Pós Graduação e da orientação. O segundo aspecto, decorrente do primeiro, é a retomada do debate do ensino médio** integrado, vinculando-o às determinações das relações sociais de produção e ao embate e luta de classes no âmbito nacional e na especificidade do Estado do Ceará.

Isso permite perceber que os impasses da educação em geral no Brasil vão além das conjunturas governamentais, nacionais ou regionais, pois as suas determinações subjacentes estão na natureza do projeto societário de capitalismo dependente da classe burguesa brasileira. Por fim, e como consequência política deste último aspecto, o livro, na minha compreensão,

é também uma interpelação ao campo de esquerda, no sentido de que, mesmo no dissenso das opções táticas de travessia para o socialismo e para a educação unitária e politécnica, impõe-se algum consenso mínimo. Sem isso, ela mesma está implicada em deixar campo aberto à *privataria* na sociedade e na educação.

Gaudencio Frigotto.

Rio de Janeiro, 20 de junho de 2014.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	28
11 O itinerário da pesquisa	39
2 A HISTÓRICA DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA E A GÊNESE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT)	52
2.1 A histórica dualidade educacional no Brasil – parâmetros gerais para uma análise crítica	53
2.2 Medidas neoliberais e a “reforma” do Estado brasileiro – breves considerações	64
2.3 A “hegemonia” no governo Lula	72
2.3.1 Ensino médio e Educação profissional no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE): a unidade no discurso e a dualidade da prática	92
2.3.2 Os ajustes legais que amparam o ensino médio integrado à educação profissional técnica: a possibilidade legal da unidade	107
3 INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT) NO CEARÁ	126
3.1 Antecedentes históricos do governo Cid Gomes - breves considerações 127	
3.2 O desenvolvimento da política de integração do EM/EPT no Ceará	138
3.3 Base conceitual do Plano de Educação Profissional – a politecnia	148
3.4 As peculiaridades cearenses no processo de integração do EM a EPT ...	172
3.5 A opção pela gestão empresarial no EMI: a tecnologia empresarial socioeducacional (TESE)	190
3.5.1 Origens e princípios da TESE.....	191

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES	218
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO A ESTUDANTES ...	240
APENDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO A PROFESSORES, COORDENADORES DE CURSO, GESTOR ESCOLAR E ASSESSORIA DA SEDUC/CE	253
ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	255

1 INTRODUÇÃO

“Lembrar-te-ás de todo o caminho que o Senhor, teu Deus, te fez percorrer durante quarenta anos no deserto, para que experimentasses a pobreza [...] para te levar a reconhecer que nem só de pão vive o homem [...] e, quando refletes, reconheces que o Senhor, teu Deus, te educava como alguém educa o seu filho³ [...]”. (BÍBLIA, 1995, p. 171, 173).

A integração ensino médio e educação profissional técnica no contexto educacional cearense, como possibilidade de articulação entre educação básica e educação profissional, constitui o objeto de estudo dissertativo-acadêmico em curso, traduzindo esforço pessoal e profissional no desvelo das mediações com as quais a temática pesquisada se apresenta no contexto socioeducacional erigido nos marcos do capitalismo contemporâneo brasileiro. Destarte, o objeto é concebido como aspecto da superestrutura político-ideológica em articulação dialética⁴ com a estrutura de produção-econômica capitalista, formando, assim, um todo orgânico.

3 Descrevemos aqui a passagem completa sem cortes, sublinhando as partes que foram suprimidas, no intuito de reforçar o que tínhamos como necessário a compreensão do nosso itinerário de pesquisa a ser desenvolvido na seção secundária deste capítulo. *Lembrar-te-ás de todo o caminho que o Senhor, teu Deus, te fez percorrer durante quarenta anos no deserto, para que experimentasses a pobreza. Ele te fez sentir fome, e te deu de comer o maná, que nem tú nem teus pais conhecíeis, para te levar a reconhecer que nem só de pão vive o homem, mas que ele vive de tudo que sai da boca do Senhor. Durante quarenta anos, teu manto não se desgastou, nem teu pé inchou e, quando refletes, reconheces que o Senhor, teu Deus, te educava como alguém educa o seu filho[...]*.

4 Como princípio metodológico perseguido no decorrer da pesquisa, temos que *a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação interna de interação e conexão com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.* (KOSIK, 2010, p. 42).

Nosso vínculo pessoal com o objeto de estudo se desenvolve na trajetória como discente (1989-1992) da Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE⁵), precursora do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). Na época, foi possível vivenciar o drama de ter formação técnica em renomada instituição pública de nível secundário que, no entanto, não possibilitava efetivamente alçar ao nível universitário, objeto de desejo, porquanto associava de forma imediata, como a maioria dos contemporâneos discentes, a formação acadêmica à ascensão social e consequente melhoria das condições objetivas de existência. A frustração enseja o sentimento de incompletude, que se traduz em obstinação e “auto-ditatismo” que já evidencia escola e cultura como privilégios (GRAMSCI, 2004), não obstante insuficientes no desvelo das complexas mediações socioeconômicas no percurso do sonho almejado, que escapavam, à época, à nossa compreensão. Posteriormente, com as primeiras experiências trabalhistas, inquietações latentes se encorpam à forma embrionária de projeto de pesquisa.

Com efeito, o nosso itinerário profissional tem início na experiência de professor (1996-2000) e, posteriormente, de supervisor educacional (2001-2003) do Serviço Social da Indústria – SESI, essencial na percepção do *modus operandi* do empresariado na política educacional como “vetor de negócios” - educação como produto comercializável do capital (RODRIGUES, 2007), “ofertada” a quem pudesse pagar pelo “serviço”. Desta feita, evidenciam-se condicionamentos impostos pela sociedade de classes, expressão do sistema econômico capitalista.

5 Para o acompanhamento das sucessivas mudanças de nomenclatura nas instituições que se dedicaram à formação em nível de ensino médio e/ou educação profissional do contexto educacional brasileiro, vide o Quadro 2 - Evolução do Ensino Médio e Educação Profissional no contexto histórico do Brasil.

Como técnico de educação da Secretaria Municipal de Educação, em Fortaleza, corresponsável pela operacionalização⁶ de programas/projetos educacionais junto ao sistema de escolas municipais, no entanto, visualizamos o contingenciamento financeiro (LEHER, 2010) das políticas educacionais, ante os imperativos da ordem econômica capitalista, determinando, assim, os limites da formação escolar das classes populares na escola pública, funcionando como recurso de governabilidade e campo de luta pela hegemonia burguesa⁷ no terreno

6 Conforme Oliveira (2006, p. 22 e 23) as funções de técnico de educação na Secretaria Municipal de Educação (SME), Prefeitura Municipal de Educação de Fortaleza (PMF), consistem em: “realizar trabalhos de natureza técnico-pedagógica a nível central com vistas à melhoria do Sistema de Ensino e acompanhar e orientar as atividades administrativas das unidades escolares”. O técnico de educação deve garantir, *grosso modo*, implantação, implementação e acompanhamento das políticas educacionais, consubstanciadas em programas e projetos educacionais junto às escolas do sistema municipal de educação. Para tanto, além dos documentos norteadores inerentes a cada ação, tem-se acesso às cotas financeiras destinadas a cada projeto/programa. O programa Mais Educação, como exemplo, fomenta a política de educação integral no Município de Fortaleza. Para tanto, disponibiliza recursos financeiros de consumo e de capital para atendimento de percentual de alunos arbitrados pela escola no contrato em atividade de esporte, lazer cultura. Nesse caso, a escola opta por atender número de alunos inferior ao desejado, justificando que a estrutura física não suporta quantitativo maior de alunos em cada turno. Por sua vez, a SME indica que a PMF não dispõe de recursos para construção de mais espaços de aprendizagem. Destarte, o programa atende a um número pequeno de alunos nas sete horas de atividades que caracterizam a jornada integral, sob alegação de falta de recursos financeiros, evidenciando, assim, os condicionamentos financeiros das políticas educacionais que em certo grau seriam progressistas, numa verdadeira atualização da máxima da economia política clássica: *para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas*. (MARX, 2010. p. 418).

7 Embora consciente da impossibilidade de desenvolvimento da categoria hegemonia na acepção gramsciana em face do necessário recorte epistemológico, característicos da produção acadêmica, cumpre resaltar que, em nossa compreensão, Gramsci, como intelectual e militante marxista consciente dos desafios impostos pela fase de desenvolvimento histórico das contradições da sociedade de sua época, desenvolveu uma compreensão do conceito de hegemonia que extrapola os limites comumente encerrados na combinação da coerção e do consenso em sua forma genérica. Assim, compreendemos que a leitura da obra gramsciana permite entender que o consenso advogado por Gramsci difere daquele que pode ser obtido pela concessão de benefícios, por exemplo; que caracterizaria uma hegemonia do tipo burguesa. O consenso ativo, característico da hegemonia proletária, requer uma crítica de uma consciência que se torna independente, ainda que dentro de determinados limites, necessária, portanto, para o exercício da direção ou do controle de

político-econômico da sociedade.

Não obstante a experiência pessoal e profissional, con-substancia-se a inquietação com vistas a aprofundar o entendimento das mediações entre questões econômicas e educacionais, na medida em que estas determinem os limites das escolhas pessoais e profissionais do aluno em função de interesses do capital, comprometendo, assim, o papel da educação na emancipação humana. Concomitantemente, evidenciam-se elos orgânicos de identidade política do pesquisador com as classes populares atendidas na escola pública, firmando, assim, compromisso ético-político no desvelo das tramas político-ideológicas no campo educacional, veiculadas pelo Estado por meio das políticas sociais no sistema público de ensino, com vistas a “educar o educador [ambiente]” (GRAMSCI, 1999), funcionando, desta feita, como mecanismo de “conformação” e legitimação do *status quo* social classista.

Na história da educação brasileira, o caráter dual, imputado, principalmente ao ensino médio, expresso mediante formação eminentemente propedêutica, necessária à continuidade de estudos em nível superior dos filhos da classe dirigente e, de outro lado, a formação prática/técnica destinada aos filhos da classe trabalhadora, é objeto de consideração de vários estudos na literatura educacional especializada, a exemplo de Frigotto (2005), Cunha (2005), Ciavatta e Ramos (2011); Moura (2007); Krawczyk (2009); Kuenzer (2007, 2009); Oliveira

quem dirige. Assim, nos aproximamos da compreensão de Valentino Guerratama, ao indicar que *uma classe que consegue dirigir e não só dominar, numa sociedade baseada economicamente na exploração é obrigada a se servir de formas de hegemonia que ocultem essa situação [...] diversa é a situação da classe operária em luta por sua própria hegemonia.* (COUTINHO, 2011, p. 145). Justificamos, assim, uso diverso dos conceitos de hegemonia burguesa e hegemonia proletária, a que pretendemos retomar em posterior fase de doutoramento.

(2001); Ramos (2011); entre outros. Assim resta demonstrado que a dualidade estrutural é a categoria explicativa do ensino médio no Brasil.

Não é sem motivo, pois, que, nesse nível de ensino, se concentrem embates pedagógicos de grande envergadura, na defesa do ideário do que se convencionou denominar “politecnicia”, em alusão à categoria marxiana, tomada no sentido *stricto* de formação humana, em uníssono, geral e técnica/profissional. Consiste, desta feita, em hipótese de pesquisa, que a proposta do ensino médio integrado à educação profissional condiciona a formação humana da classe trabalhadora às demandas do hodierno estágio de desenvolvimento do capital, consistindo, *grosso modo*, em tentativa de ajuste/correção de aspectos “incômodos” que refletem a crise atual do sistema de produção capitalista (MÉSZAROS, 2007b).

Assim, a análise bibliográfica e o exame documental constituem a metodologia da pesquisa de caráter qualitativo que pretendemos desenvolver, sob os auspícios da abordagem teórico-crítica marxista⁸. Não obstante, na análise documental,

8 Aproveitando-nos de fragmentos do artigo intitulado de O Capital presente no periódico de São Petesburgo que veio a público em maio de 1872, p. 427 a 436, do qual o próprio Marx reconheceu o mérito em ter conseguido definir o que vinha a ser o método dialético, compreendemos, neste sentido, que a abordagem teórico-crítica marxista, busca no lastro teórico inaugurado por seus fundadores (Karl Marx e Frederick Engels), [...] *observar o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções (...)* Se o elemento consciente desempenha papel tão subordinado na história da civilização, é claro que a investigação crítica da própria civilização não pode ter por fundamento as formas ou os produtos da consciência. O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto, não é a ideia, mas, exclusivamente, o fenômeno externo. A inquirição crítica limitar-se-á a comparar, a conformar um fato, não com a ideia, mas com outro fato. O que lhe importa é que os fatos se investiguem da maneira mais precisa, e que constituam, comparando-se com o outro, forças diversas em movimento, mas, acima de tudo, releva a essa inquirição que se estudem, com não menos rigor, a série de ordens de relações, a sequência e a ligação em que os estágios de desenvolvimento aparecem (...) (MARX, 2010a, p. 25 e

procuramos nos acautelar em face da parcialidade que conduz ao erro de focar no texto legal sem considerar seus desdobramentos no desenho da realidade objetiva, porquanto é comum o exercício de medidas legais progressistas e desdobramentos reais pífios. Nesse sentido, acrescentamos à metodologia apresentada a pesquisa de campo em escola da rede estadual de ensino, cuja caracterização está exposta no tópico seguinte.

O contexto em que a pesquisa se desenha *a priori* dá indícios do quão íngreme se apresenta o ambiente de conjunção dos aspectos sociais, políticos e econômicos com os quais a temática pesquisada se imbrica. Empreendemos, portanto, movimento de aproximação inicial do objeto de pesquisa com as elaborações teóricas contemporâneas afins, vigentes no campo acadêmico, possibilitando situá-lo como produção de conhecimento científico no conjunto das obras preexistentes, em face do objetivo geral da pesquisa em tela, qual seja: apreender o papel que assume o movimento educacional de integração do ensino médio à educação profissional na escola pública brasileira e, em particular, no Estado cearense em decorrência dos marcos do capitalismo contemporâneo. Destarte, trazemos os seguintes desdobramentos, que constituem os objetivos específicos:

I historicizar a gênese histórica do processo de implantação da política nacional de integração no Brasil;

II investigar o processo de implantação da política de integração do EM no estado do Ceará; e

III analisar a reforma do ensino médio pela gestão escolar com origem na tecnologia empresarial socioeducacional (TESE).

26). Será, portanto, destas premissas metodológicas que pretendemos seguir no desvelo do EPT-EMI, objeto do presente estudo.

O levantamento preliminar das produções teóricas – estado da arte – em torno dos planos de análise adotados (filosófico, político, econômico) que se consubstanciam no objeto de estudo, conduziu, *a priori*, às produções que se seguem.

Frigotto (2011), ao refletir sobre as possibilidades de rompimento com o dualismo estrutural que caracteriza o ensino médio e a educação profissional na contemporaneidade, traça quadro histórico abrangente, no qual as lutas sociais que caracterizaram o século XX não foram capazes de gestar reformas estruturais de longo alcance, naturalizando e dando funcionalidade àquilo que deveria ser tratado como problema, a exemplo de analfabetismo, trabalho informal e baixa escolaridade. Nessa conjuntura, destaca que permanecem latentes forças sociais que em momentos históricos diversos, como o pós-64, irrompem na cena pública, defendendo os ideais de escola pública, gratuita e laica, sob a insígnia socialista representada comumente pela escola unitária e educação politécnica, entre outras.

Frigotto, ao mencionar a Constituição de 1988, ressalta que os avanços legais na prática não se efetivaram, e a ruptura estrutural mais uma vez não acontecera. Efetivamente, indica que na década de 1990 se caracterizou o início das reformas liberais, com Collor de Mello, tendo seu expoente máximo na figura de FHC, governo no qual se idealizou o Decreto nº 2.208/97, o qual levou à dualidade entre ensino médio e educação profissional a polos opostos, pela proibição legal de sua efetivação. Com a eleição de Lula, haveria a possibilidade da ruptura que mais uma vez não ocorreu e, mesmo com a derrubada do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004, os pilares que sustentaram a fragmentação do decreto primeiro não foram removidos, fazendo com que de fato a integração

não se efetivasse. Em síntese, considera o autor em foco que a superação da dualidade estrutural não é tarefa apenas da educação, sendo necessárias mudanças na ordem social, econômica e cultural da sociedade.

Corroborando as análises expressas no parágrafo imediatamente precedente, vêm Ciavatta e Ramos (2011), que indicam a dicotomia entre ensino médio e educação profissional como tendo raízes sociais fincadas na fase colonial da história brasileira, precisamente na divisão social do trabalho manual destinado aos escravos - posteriormente aos trabalhadores “livres”- e o trabalho intelectual dirigido às elites coloniais. As análises aqui empreendidas guardam convergências em linhas gerais com as desenvolvidas por Prado Junior (2004, 2011)⁹ no tocante às influências coloniais no modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil, porquanto, para o autor, como brasileiros, pensamos a realidade em grande parcela, com o olhar do colonizador, o que dificulta empreender um projeto de nação

⁹ Indicam que o Brasil se insere no modo de produção capitalista de forma *sui generis*, haja vista que, diferentemente de outros países, como os europeus, não houve tradicionalmente idade média no País, tampouco estrutura econômica feudal, não se verificando deslocamento do eixo econômico para a cidade, não havendo, portanto, formação tradicional da classe burguesa e demais aspectos que caracterizam o desenvolvimento clássico do modo de produção capitalista e as consequentes estruturas sociais. Diz-se, nesse sentido, que fomos introduzidos no estágio capitalista internacional, desde o início, pelo colonialismo de exploração imposto majoritariamente por Portugal. Para Prado Junior (2004, p.240), a forma inicial de exploração colonial marca toda a história brasileira, influenciando modos de agir, pensar e, por conseguinte, de produzir. Com efeito, [...] é certo que deixamos de ser, em nossos dias, o engenho e a “casa grande e senzala” do passado, para nos tornamos a empresa, a usina, o palacete e o arranha-céu; mas também o cortiço, a favela, o mocambo, o pau-a-pique, mal disfarçados, aqui e acolá, por aquele moderno em minorias dominantes e seus auxiliares mais graduados se esforçam com maior ou menor sucesso por acompanhar aproximadamente, com teor de suas atividades e trem de vida, a civilização dos nossos dias. Essencialmente, contudo, com as adaptações necessárias determinadas pelas contingências do nosso tempo, somos o mesmo do passado. Senão quantitativamente, na qualidade; na “substância”, dirá a metafísica aristotélica. Embora em mais complexa forma, o sistema colonial brasileiro se perpetuou e continua semelhante.

em termos originais. A dualidade entre trabalho manual e intelectual no sistema colonial é, portanto, a precursora da fragmentação verificada hodiernamente, que, em seu turno, enseja a atual fragmentação estrutural entre ensino médio dirigido às classes subalternas e o ensino técnico/profissional destinado à classe dirigente. Ciavatta e Ramos reconhecem a possibilidade de implantação da proposta de integração, desde que mudanças sejam empreendidas com vistas a transpor a cultura conservadora, atrelada tanto aos processos pedagógicos vigentes, como ao rebaixamento político da proposta de integração aos desígnios meramente produtivos. Indicam, outrossim, que a qualificação teórico-prática dos professores, gestão democrática e participativa nas escolas, condições materiais, salários e carreira constituem necessidades a serem supridas, caso se queira a efetivação de uma proposta de integração na travessia para uma escola unitária.

Gomes e Oliveira (2011) destacam que, apesar dos discursos e da efetiva necessidade de investimento para o desenvolvimento da educação básica e em particular no ensino médio, na prática, eles não se verificam. Assim, advogam os autores, mesmo com o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), considerado um avanço, embora insuficiente, e da complementação financeira assumida pela União, o valor mínimo do aluno de ensino médio para o ano de 2011 ficou na ordem de R\$ 172, 21, o que é considerado deveras irrisório. A opção por conferir a responsabilidade aos Estados tanto pela concepção como pelo financiamento do ensino médio, advogam os autores, mostra-se ineficiente, pois os valores previstos para tanto não atendam a necessidade real, o que os leva à conclusão de que a elevação de matrículas neste nível de ensino,

mantidas intactas as condições materiais e de infraestrutura na qual se encontra a escola, se mostrará inútil.

Como destaque, Gomes e Oliveira (2011) apontam para a necessidade de participar dos debates em torno da PNE 2011, com vistas a que sejam asseguradas a democratização e a qualidade da educação pública; a universalização da matrícula do ensino médio articulado ou integrado à educação profissional; dotação da escola de condições efetivas para o trabalho docente, como bibliotecas equipadas, salas de leitura, entre outros.

Pesquisa empírica realizada no Estado do Paraná por Vieira e Deitos (2009), junto aos Cursos de Ensino Médio Integrado do Colégio Estadual Chateaubriandense - cidade de Assis Chateaubriand - evidencia problemas na integração entre as disciplinas do EM - base nacional comum - e as disciplinas da EPT, destacando-se, nesse sentido, tanto o pouco conhecimento dos professores no que diz respeito às teorias que devem embasar as práticas disciplinares, como as ausências de reuniões de planejamento que favoreçam o tratamento interdisciplinar dos docentes das diversas áreas de conhecimento. Destarte, há indícios de que, para a efetivação da integração curricular, é premente maior diálogo entre os membros da comunidade escolar com vistas à indicação de caminhos que corroborem a integração.

Corroborando as indicações da pesquisa expressa nos parágrafos anteriores, Benfatti (2011), em estudo acadêmico realizado junto às escolas dos Estados do Ceará, Maranhão e Paraná que aderiram ao EMI, indica que, apesar de apresentarem a ideia de integração nos planos de curso, no entanto, no trabalho pedagógico efetivo em sala de aula, prevalecem práticas isoladas e específicas dos componentes curriculares,

com base no modelo tradicional dualista entre teoria e prática, apontando assim para a necessidade tanto de desenvolvimento de processos avaliativos, como de formação com os professores que não dispõem de tempo e espaço para efetivá-los.

Depreende-se da breve revisão de literatura envidada nos parágrafos precedentes que há necessidade premente de debate em torno integração EPT – EMI, em duplo sentido. No senso mais estrito, importa desanuviar a rede de mediações que dificultam enxergar o âmago da questão circunscrita à proposta de integração em seu movimento no conjunto das políticas educacionais vigentes, favorecendo, assim, a apreensão de seus limites conjunturais. Indaga-se, portanto: qual é o alcance desta política educacional e quais os ganhos efetivos para as massas populares?

Em sentido lato, impõe-se de forma premente a necessidade de retomada dos ideais mais amplos inscritos no campo da crítica marxista à crise capitalista em curso, revitalizando, inclusive, o debate acerca de que perspectiva se inaugurará outra sociabilidade, se na linha das reformas parciais ou na perspectiva revolucionária. Dito em termos gramscianos, revolução passiva/guerra de posição ou revolução permanente? Lembrando Mészáros (2006), a defesa do “gradualismo” ou das medidas de correção “parciais” representa “normatividade em sua forma negativa”, salutar às “posições estabelecidas de poder” que agem contra o crescente desafio sócio-histórico das formas socialistas.

Outrossim, verificamos que, em decorrência do relativo tempo de implementação do processo de integração em análise (2008), há uma carência de estudos que forneçam insumos para o fomento da discussão no plano local e nacional. Assim, cons-

tituem diferencial deste esforço acadêmico as peculiaridades do rebatimento da implantação/implementação na realidade educacional cearense, da proposta do EMI à EPT. Esclareçamos nessa direção que, em 2008, havia apenas três Estados (Paraná, Espírito Santo e Tocantins) desenvolvendo a modalidade integrada no nível médio da educação básica. Em 2011, foram em número de 23 os entes federados que passaram a desenvolvê-lo, parecendo fundamental o aprofundamento desta política educacional e, por conseguinte, deste objeto de estudo.

1.1 O itinerário da pesquisa

Iniciamos a descrição do caminho metodológico desta pesquisa, tomando como alegoria as impressões trazidas pela leitura da epígrafe deste capítulo que consiste em trecho dos escritos bíblicos do livro do Deuteronômio. Neste é esclarecida a motivação divina em levar o povo hebreu à terra prometida de Israel pelo caminho mais longo e penoso. O intuito, entre outros, era de educá-los nas lições básicas que fundamentavam sua crença. Assim, no contexto que marca o caminho metodológico da pesquisa em tela, fomentamos a certeza de que o itinerário seguido por esta investigação adquiriu nitidez durante sua longa, por vezes fatigante, caminhada. Nesse sentido, mesmo que inicialmente acidentais, os contatos iniciais com o objeto estudado, o contexto e o transcurso de pesquisa, acabaram por guiar novas e possíveis opções metodológicas, que oscilavam entre perspectivas de análise qualitativa e/ou quantitativa. Nesse sentido, assumimos a disposição de

[...] que os pesquisadores **não devem pensar em procedimentos quantitativos como um inimigo**, mas, sim, como um potencial aliado

para a construção de uma teoria quando seu uso parecer apropriado [...] ao fazer um estudo quantitativo neste ponto, os pesquisadores podem usar as informações para construir hipóteses adicionais. Essas hipóteses podem ser examinadas e refinadas através de amostragens teóricas mais dirigidas usando procedimentos qualitativos. (STRAUSS, 2008, p. 44; grifamos).

De resto, temos em mente a ideia de que a formação da oposição, por vezes férrea, que originou a polarização entre os paradigmas qualitativos e quantitativos em matéria de pesquisa científica, pode ser situada historicamente quando da transição para a Era moderna, na qual a tentativa de compreensão dos fenômenos sociais com base na extensão mecânica dos métodos e técnicas apropriadas às ciências naturais não tinha como se sustentar, haja vista que outras facetas inerentes ao “ser” humano careciam de consideração. Neste enfoque, temos que o uso das dicções abordagem qualitativa e/ou quantitativa encerra uma conotação que abrange um conjunto de metodologias, em detrimento das expressões pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, que podem vir a induzir um tipo específico de metodologia (SEVERINO, 2007). Justifica-se, desta feita, a opção pelas expressões abordagem quantitativa e/ou qualitativa doravante no delineamento deste percurso metodológico.

Outro aspecto que foi alvo de inflexão no decorrer deste estudo foi nosso (pré) conceito com relação ao estudo de caso na pesquisa acadêmica. Julgávamos que este caso seria inapto ao estudo do objeto em tela, haja vista sua associação a um método de pesquisa ou a um produto final predominantemente quantitativo. Neste sentido, pouco contribuiria para a compreensão mais alargada da realidade educacional estudada.

Assim, ficou a nós dificultado como pesquisador o avanço na compreensão do estudo de caso¹⁰ como *estratégia de pesquisa* que ante a abordagem qualitativa, se *ênfatisa sua adequação e pertinência ao estudo da realidade socioeducativa* nos moldes que ora defendemos, qual seja:

O estudo de caso não é uma opção metodológica, mas uma escolha sobre o objeto a estudar. Como forma de pesquisa, o estudo de caso é definido por seu interesse em casos particulares, não pelos métodos de pesquisa usados (...). O estudo de caso é tanto **o processo de indagação sobre o caso quanto o produto de nossa indagação** [na perspectiva do estudo instrumental de casos] O caso particular **é analisado para obter maior compreensão sobre uma temática** ou refinar uma teoria. **O caso tem um papel secundário.** Ao final do estudo de caso não é a compreensão do caso em si mesmo. **O estudo de caso é um instrumento para conseguir outros fins indagatórios.** (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 182; grifamos).

Do exposto, sob os auspícios das primeiras orientações de investigação, restringiu-se a metodologia de pesquisa à busca bibliográfica e à análise documental na abordagem do assunto em tela, que segundo indicações da época, daria conta de uma posterior exposição crítica do objeto em foco. Posteriormente, neste percurso adverso que marcou o caminhar desta pesquisa, já sob ares de novo enfoque orientador, percebemos que em verdade o caminho metodológico calcado numa análise de dados oriundos de documentos oficiais e de matérias

10 Para Rodríguez Gómez (1996), *o estudo de caso vem sendo chamado de “método de pesquisa”, o que gerou certa confusão metodológica em torno dele.* (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 182)

especializadas da área que subscreve a temática não excluiria absolutamente, a pesquisa de campo de natureza diversa. Se assim o fosse, se estaria tomando a questão do caráter qualitativo e quantitativo da pesquisa, com base em outros fatores que não aquele indicado pelo tipo ou natureza das evidências. (YIN, 2005, p. 34).

Destarte, passamos a fortalecer a convicção de que conjuntamente, abordagens¹¹ qualitativa e quantitativa, no que diz respeito às evidências, como já exposto em parágrafo anterior, poderiam enriquecer a análise do objeto de estudo, numa perspectiva não de complementaridade ou suplementação, mas de um todo que se articula na interação enriquecedora de suas partes, no intuito maior de produzir conhecimento. Em decorrência, temos que instrumentais de pesquisa e dados coletados - empíricos e teóricos - se entrelaçam, revelando novos matizes do movimento empreendido pelo objeto analisado em seu movimento na realidade educacional cearense.

Portanto, a concepção da estratégia de estudo de caso¹² adotada neste processo investigativo define-se como investigação empírica que analisa o fenômeno contemporâneo do EMI à EPT em seu complexo contexto social, beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas e de dados

11 Reconhecemos, a exemplo de Yin (2005), o debate que se tem instaurado quando se atribui um sentido diverso daquele encerrado no tipo da evidência, como característica definidora da distinção entre as pesquisas qualitativas e quantitativas. Não obstante, priorizamos para os fins a que se destina esta pesquisa a ideia de que o elemento essencial na compreensão da essência distintiva entre pesquisa qualitativa e quantitativa reside no caráter da evidência em uso quando da compreensão do fenômeno estudado, associando ao emprego da expressão abordagem qualitativa e/ou quantitativa em vez das dicções pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, como já devidamente justificado em parágrafo precedente.

12 Para Yin (2005, p. 33), o estudo de caso, como estratégia, não deve ser confundido com pesquisa qualitativa, pois se podem basear estudos de caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas.

empíricos advindos da análise documental e bibliográfica, os quais, conjuntamente, conduziram o processo de seleção, codificação e análise de dados pertinentes ao estudo acadêmico em curso (YIN, 2005; SEVERINO 2007).

Na pesquisa de campo usamos como instrumentos de coleta de dados para os discentes o questionário contendo questões objetivas e subjetivas, mediante as quais buscamos definir categorias de análise que porventura tenham escapado da análise bibliográfica e pesquisa documental.

Outrossim, nos valem da entrevista semiestruturada para nos aproximar do público docente, gestão escolar (diretor e coordenador) e consultor da SEDUC, buscando insumos que iluminem ainda mais o objeto de estudo, de um lado, e de outra parte, apontem nuances não percebidas pela análise bibliográfica e documental empreendida, impondo aprofundamento ou nova óptica da problemática inicialmente eleita.

Do exposto, no entanto, cuidamos de que os instrumentos de pesquisa de fato dessem condição da apreensão tanto das intenções como das (re) ações práticas dos sujeitos pesquisados no ambiente escolar estudado. Temos como oportuno, nesse sentido, atentar para as observações de Strauss (2008), que revelam seu estarcimento diante da resposta a um questionamento feito a um determinado “psiquiatra que tinha uma pontuação alta na escala psicoterapeuta, mas aparentemente agia como um médico típico, somaticamente orientado, ao aplicar a terapia de choque a um idoso”. Assim, declarou o psiquiatra:

“Vocês pesquisadores são tão estúpidos. Perguntam em seus questionários **no que acreditamos**, mas **não o que fazemos!**” O sociólogo ficou perplexo, percebendo somente naque-

le momento que, na verdade, **o trabalho de campo era focado na ação**, enquanto que o questionário era elaborado para **capturar as crenças psiquiátricas básicas**. Infelizmente, naquele momento, não ocorreu ao sociólogo incluir perguntas adicionais ao questionário, destacando **discrepâncias entre crença e ação**, e eles também não pensaram em explorar as **diferenças de comportamento observadas entre aquelas posições idealistas e o que eles chamavam de “filosofias operacionais” verdadeiras, demandadas pelas exigências da vida diária nas alas hospitalares**. O projeto de pesquisa certamente **poderia ter se beneficiado do fato de pensar em termos de interação genuína entre procedimentos quantitativos e qualitativos** – e talvez até vários intercâmbios entre eles. (STRAUSS, 2008, p. 43, grifamos).

Por conseguinte, passamos a compreender que a discussão preliminar que se travara com os autores do campo marxista na busca de pontos e contrapontos na tentativa de apreender as contradições emersas da análise qualitativa de documentos e da literatura especializada poderia ser enriquecida pelas impressões e dados de natureza empírica, oriundos dos instrumentais de pesquisa, favorecendo, desta feita, o processo de investigação que desaguaria numa exposição crítica do objeto que se aproximasse mais do seu movimento real em suas múltiplas mediações e determinações contextuais.

O desejo latente de ir ao campo volta à cena, portanto, consubstanciando-se, ainda mais, por ocasião da defesa inicial do projeto, pois, embora não apontado explicitamente pelos

componentes que formavam a banca examinadora, o itinerário metodológico percorrido mostrou-nos carente de insumos que pudessem fomentar outros vieses dos estudos teóricos até então empreendidos. Com efeito, pareceu prudente retomar a empreitada de ir a campo na intenção de sondar a realidade local, buscando, também, respostas às questões ainda pouco convincentes dos enfoques até então desenvolvidos pela análise, ou ainda novos ângulos de abordagem da temática do estudo.

Este percurso, embora aparentemente caótico, em verdade, se mostrou deveras fecundo, na medida em que o tempo despendido com a leitura que fundamentou a revisão de literatura e o aprofundamento do referencial teórico dotou-nos do mínimo de subsídios necessários para retomar e aprofundar a elaboração dos instrumentos de pesquisa que se encontravam em *stand by* pelos motivos já expostos. Assim, neste decurso, compreendemos que ocorreu um amadurecimento que beneficiou tanto a retificação dos instrumentais de pesquisas, como foram potencializadas as posteriores abordagens quantitativa e qualitativa no tratamento e codificação das evidências que favorecerão as intuições e deduções que caracterizam um processo de teorização.

Retomamos, desta feita, os rascunhos elaborados em conversas informais mantidas com a gestão da escola X que à época consistia em nosso campo de pesquisa. Esclarecemos que, quando das intenções e ações preliminares que marcaram o início deste processo investigativo, a escola X forneceu prontamente parte substancial dos documentos gerenciais que pautam a organização básica de uma escola profissionalizante, a saber: regimento escolar, projeto político-pedagógico e plano de desenvolvimento da escola, documentos estes fundamentais para elaboração dos instrumentais de pesquisa experimentais,

que já haviam sido legitimados pela pesquisa-piloto inicial, mostrando-se, na ocasião, satisfatórios para os fins a que se destinavam.

Com efeito, a versão preliminar, tanto do roteiro de pesquisa, a ser utilizado com gestores, técnicos e assessores, como os questionários, a serem desenvolvidos com os discentes, foram reconfigurados parcialmente no sentido de absorver os novos insumos advindos com o avançar da pesquisa. Assim, procederam-se acréscimos e supressões aos quesitos já mencionados, os quais, após nova entrevista-piloto, passaram a figurar como padrão (APENDICE A e B). Amparamo-nos, para tanto, no que orienta Nicolaci da Costa (2007), ao advogar a ideia de que,

[...] para garantir que o roteiro seja adequado à população alvo, é importante que essas conversas iniciais ocorram com pessoas que apresentem um perfil análogo àquele delineado para os participantes da pesquisa. Um primeiro rascunho de roteiro deverá ser elaborado a partir dessas conversas. Esse rascunho, por sua vez, deverá ser testado em outras conversas, que, por já terem uma estrutura provisória, são chamadas de *entrevistas-piloto*. Muito provavelmente, a partir dessas entrevistas, o roteiro sofrerá sucessivas modificações e será submetido a novos testes. Quando tudo fluir bem (este é o melhor critério), o roteiro estará pronto. (P. 120).

Compreendemos, igualmente, que a escola X, inicialmente selecionada, por não haver participado desde o início do processo de integração do ensino médio à educação profissional, no Estado do Ceará, não teria como responder a algumas das questões acrescidas pelo avançar do estudo em andamento, a exemplo dos quesitos relacionados ao estágio supervisionado.

Nesse sentido, a própria gestão escolar indicou outras escolas pioneiras na implementação do processo educacional citado. Assim, chegamos à Escola Y, cuja identificação também permanecerá em sigilo em razão do que preconiza o Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento (ANEXO A) que garantiu o acesso aos insumos empíricos abordados nesta dissertação.

Destacamos, ainda que outro aspecto retomado das conversas iniciais com a escola X, e que foi adotado na escola Y, está relacionado à definição prévia do tamanho da amostra que seria consultada por meio dos questionários e entrevistas. Optamos, neste sentido, por sermos guiado pelo ponto no qual percebêssemos que as informações prestadas passassem a se repetir; ponto este correspondente em linguagem de pesquisa ao ponto de saturação. É como esclarece Nicolaci da Costa (2007, p.68):

[...] apesar de todas as diferenças entre os diversos métodos que vêm sendo discutidos, a adequação do emprego de amostras pequenas nas pesquisas qualitativas é consensual. Números de participantes são raramente estipulados *a priori* na medida em que o principal critério usado para determinar se as entrevistas realizadas são suficientes para a investigação de um determinado assunto é o da *saturação da informação*. Por saturação da informação entende-se o fenômeno que ocorre quando, após um certo número de entrevistas, o entrevistador começa a ouvir, de *novos* entrevistados, relatos muito semelhantes àqueles que já ouviu, havendo uma rarefação de informações novas.

Desta feita, não foi definido prioritariamente o tamanho da amostra que seria consultada mediante os questionários ou entrevistas procuramos, em verdade, deixar que as informações advindas com as entrevistas fornecessem, de per si, o ponto de

saturação, o qual foi observado nos primeiros 45 alunos que compunham a primeira turma submetida aos questionários. No caso dos docentes, já na segunda entrevista, se verificaram similitudes que mostravam tendência à saturação, a qual foi legitimada pela terceira entrevista, totalizando-se, assim, três professores¹³ entrevistados na Escola Y. Ademais, foram entrevistados o diretor geral da escola Y, o coordenador de um dos cursos técnicos oferecidos pela escola Y e um assessor técnico corresponsável pelo processo de acompanhamento dos docentes inseridos no EMI da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

A decisão no emprego do questionário como instrumento de coleta de dados junto aos alunos, mesmo ciente de suas limitações, deu-se, sobretudo, pela previsão da quantidade potencial de discentes, atrelada às rotinas diárias da escola, que fizemos questão de interromper o mínimo possível no intuito de proteger os tempos destinados à aprendizagem, avaliação, estágio, lanche e refeições. Agindo nesse sentido, pretendemos não criar nenhum foco de resistência à participação na pesquisa ou dificuldade adicionais caso fosse necessário o retorno à escola.

Não obstante, cuidamos de aproveitar o máximo possível do tempo disponibilizado para a pesquisa, procurando desenvolver um questionário abrangente que evitasse escapar informações que seriam úteis ao desenvolvimento do texto dissertativo. Assim, o questionário fora dividido em três seções. A primeira continha questões objetivas, procurando caracterizar de forma geral o perfil dos alunos, a segunda parte, também objetiva, procurava captar as informações relativas ao grau de satisfação dos discentes em relação às atividades de aprendiza-

13 Do total de professores entrevistados, dois deles ministravam disciplinas da base comum e um professor era polivalente em disciplina da base profissionalizante.

gem, desempenho dos professores, infraestrutura física e serviço de alimentação escolar. Os pontos a serem avaliados foram dispostos no sentido de verificar possíveis contradições entre a integração das disciplinas da base nacional comum e as ditas profissionalizantes. Na terceira e última parte do questionário, procuramos aprender as expectativas que motivaram a opção pelo EMI, vestígios de conhecimento acerca da possível integração disciplinar, conhecimento e utilidade da TESE e sugestões para melhoria das atividades do curso.

Assim, foi consultada uma turma-padrão de 45 alunos, cujo perfil foi sinteticamente expresso no quadro seguinte.

Quadro 1 – Caracterização geral da amostra de discentes pesquisados
Continua

	ASPECTOS	DISCRIMINAÇÃO	PERCENTUAL	
1	GENERO	MASCULINO	27,3	
		FEMININO	72,7	
2	FAIXA ETÁRIA EM ANOS	15 A 17 ANOS	87,9	
		18 A 21 ANOS	12,1	
		ACIMA DE 21 ANOS	-	
3	RENDA FAMILIAR EM SALÁRIOS MÍNIMOS	0 A 1	21,2	
		1 A 2	30,3	
		3 A 4	36,4	
		4 A 5	12,1	
		5 A 6	-	
		ACIMA DE 5	-	
4	NIVEL DE INSTRUÇÃO MATERNO	ALFABETIZAÇÃO	COMPLETA	3
			INCOMPLETA	-
		ENSINO FUNDAMENTAL	COMPLETA	6,3
			INCOMPLETA	21
		ENSINO MÉDIO	COMPLETA	18
			INCOMPLETA	3
		EDUCAÇÃO SUPERIOR	COMPLETA	6,3
			INCOMPLETA	39,4
BRANCOS			3	

Quadro 1 – Caracterização geral da amostra de discentes pesquisados
conclusão

5	NÍVEL DE INSTRUÇÃO PATERNO	ALFABETIZAÇÃO	COMPLETA	-
			INCOMPLETA	3
		ENSINO FUNDAMENTAL	COMPLETA	-
			INCOMPLETA	21,2
		ENSINO MÉDIO	COMPLETA	24,4
			INCOMPLETA	3
		EDUCAÇÃO SUPERIOR	COMPLETA	-
			INCOMPLETA	45,4
BRANCOS			3	

Fonte: Elaboração própria com base na tabulação de dados fornecidos pela 1ª parte dos questionários de pesquisa dos alunos da Escola Y. Ano letivo: 2012.

Na caracterização dos professores, coordenador, gestor, e assessor técnico, verificamos que 100% tinham nível superior nas diversas áreas de atuação com no mínimo uma especialização em áreas correlacionadas às suas funções.

A escola estadual de educação profissional Y - EMI integra o universo de 80 escolas públicas que ofereceram ensino médio integrado à educação profissional técnica no ano de 2011. A escola pesquisada é integrante do sistema de educação estadual, portanto, vinculada técnica e administrativamente à Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Situada na zona urbana da cidade de Fortaleza, tem 12 turmas de alunos, totalizando o universo de 540 alunos com matrícula única no EMI.

Ademais, nossa chegada à escola foi marcada pela cordialidade e interesse em colaborar com a pesquisa. Os educadores se mostraram simpáticos à atividade proposta por nós, indicando, inclusive, quais homólogos estavam desde o início no “projeto” e, neste sentido, poderiam dar maior contribuição às indagações a serem formuladas. Assim, os momentos de

entrevista foram marcados pela descontração e sociabilidade necessária ao seu desenvolvimento. Somente uma questão os afligia, a reserva de terem a autoria das respostas revelada, sentimento este que se dirimiu ante ao anonimato das respostas garantido pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

A aplicação dos questionários junto aos alunos também foi marcada pelo interesse em saber a que se destinava a consulta proposta. Outrossim, a conversa prévia revelou também sermos originários da escola pública, acrescido da leitura e esclarecimento do termo citado no parágrafo imediatamente precedente, gerando, assim, o clima de participação necessário à condução satisfatória do preenchimento dos questionários.

Finalizada a etapa de exposição das questões relativas à introdução da temática, problemática, justificativa, objetivos da pesquisa e as opções teórico-metodológicas que embasam o conjunto da pesquisa, retomamos no capítulo sucedente alguns elementos históricos que visam a contextualizar, de um lado, o caráter dual nos percursos formativos da classe dirigente/política e trabalhadora. De outra parte, empreendemos um esforço no sentido de caracterizar a assunção de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência do Brasil e a gênese do EMI no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscando o tipo de consenso engendrado pelo governo Lula, bem como os desdobramentos legais que marcam a emergência do EMI no contexto da educação brasileira.

2 A HISTÓRICA DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA E A GÊNESE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT)

Pretende situar historicamente o processo de integração do ensino médio (EM) à educação profissional técnica (EPT) – objeto deste estudo – no contexto geral da dualidade educacional brasileira, bem como caracterizar a emergência do referido objeto de pesquisa na realidade específica desenhada pela ascensão de Luis Inácio Lula da Silva, o Lula, à Presidência da República no Brasil, com destaque para o tipo de consenso gestado nos seus dois mandados e os respectivos rebatimentos na política de educação básica e educação profissional técnica de nível médio.

Com efeito, portanto, partimos de um breve resgate de fatos históricos que permitam estabelecer o contorno que assumiu a bifurcação da educação no Brasil, seguindo-se de um breve delineamento dos antecedentes históricos que marcaram a ascensão de Lula à Presidência do Brasil em 2002, visando a desvelar a natureza sociopolítica seguida em seus dois mandatos consecutivos, tendo como pano de fundo a conjugação impressa pela marcha da contrarreforma do Estado, mormente na década de 1990, e o processo de reestruturação produtiva iniciada por volta dos anos 1970. Assim, pretendemos subsidiar, de um lado, a compreensão do contexto que marcou a revogação do Decreto nº 2.208 de 1997, que vetava o desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional. De outra parte, intenta-se caracterizar a emergência do Decreto nº 5.154, de 2004, que inaugura a possibilidade, entre outras,

de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica no contexto educacional brasileiro. Finalizamos o capítulo em tela, investigando a lógica implícita nos marcos legais que fundam juridicamente o processo de integração em estudo.

2.1 A histórica dualidade educacional no Brasil – parâmetros gerais para uma análise crítica

O Brasil é emblemático na dicotomia histórica entre formação geral e formação profissional, haja vista que, desde o nascedouro, a educação formal, em fase intermédia, devidamente ajustada pela legislação educacional vigente, à época, legitima itinerários diferentes, de acordo com a classe social do egresso, ou seja, ensino propedêutico, destinado aos filhos da classe dirigente e ensino técnico/profissional, quando muito, dispensado aos filhos da classe trabalhadora. Não obstante, cumpre destacar que a ausência de um sistema de educação nacional que promova uma articulação orgânica entre os níveis e modalidades de educação, contribuindo para a manutenção desta dualidade histórica e, no limite, dificulta pensar uma integração em quaisquer que sejam os tipos, níveis e/ou modalidades educacionais, como parece ser atualmente o caso da educação básica e educação profissional. Assim,

[...] embora se denomine a organização educacional brasileira de “sistema”, a verdade é que **não existe sistema educacional no Brasil. O que existe é estrutura.** E é preciso que se tome consciência disto, **pois é a partir das estruturas que se poderá construir o sistema.** Esta ainda é uma tarefa que os educadores tem que levar a bom termo [...]. (SAVIANI, 2008d, p. 112).

Com efeito, portanto, a ausência de um sistema educacional brasileiro favorece o livre arbítrio dos governos que se sucedem à frente do País, estados e municípios brasileiros no tratamento da educação, tendo por orientações apenas a regulação geral imposta pela legislação específica à época. Efetivamente procuramos estabelecer um fio condutor na história da educação brasileira que favoreça rever os aspectos gerais pinçados dentro de cada período histórico que contribuem em grandes linhas para a dualidade educacional, principalmente na escola secundária, no contexto da ausência do sistema nacional de educação no País.

As primeiras iniciativas estatais, ainda no período colonial, se desenvolveram no sentido de forçar, em certas condições, homens livres a desempenhar funções manuais como artífices, a exemplo do emblemático caso dos grandes empreendimentos das forças armadas - arsenais. Tem-se que o Estado “obrigava” homens livres que não tinham condição de oferecer resistência, como era o caso dos mendigos, ou ainda, os órfãos, a se transformarem em artífices. O preconceito era tão arraigado que algumas atividades manuais tiveram quer ser reservadas aos mestiços e brancos, a quem a mão de obra escrava era proibida, num verdadeiro “branqueamento” de alguns ofícios. Por esses motivos, podemos afirmar que

Os processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos durante o período colonial escravagista influíram, assim, tanto na construção de representações sobre o trabalho como nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando **a dicotomia trabalho manual-intelectual**. (MANFREDI, 2002, p. 72, grifamos).

Com efeito, ainda no período colonial, as atividades manuais exercidas pelos escravos eram tidas como indignas de serem executadas por mestiços ou homens brancos livres. Por conseguinte, o exercício e o ensino de tais atividades passaram a ser associados à condição de pobreza e/ou de mendicância, ou “pior”, à condição de escravo. Cunha (2005, p. 90) destaca que,

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/ empregadores, que viam todos os trabalhadores como *coisa sua*. Por isso, dentre outras razões, as corporações de ofícios (irmandades) não tiveram, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países.

Na fase imperial, em virtude do aumento da manufatura, verifica-se certa divisão de responsabilidades entre as iniciativas estatais e as da sociedade civil. Esta última passa a responder pela formação de artífices dada aos órfãos e mendicantes com a criação de organizações mantidas pela doação dos sócios. Estes, por serem oriundos, em sua maioria, dos quadros de funcionários do Estado, viabilizavam a fruição das dotações públicas às instituições privadas, numa espécie original de interpolação de capitais de origem pública e privada. Nesse sentido, se insere o Liceu de Artes e Ofícios¹⁴.

14 O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo se notabilizou pelo nível dos cursos na área de mecânica, tendo a metodologia logo absorvida pelo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – instituição estatal (1934) que atraiu o olhar da empresa ferroviária - empresa particular. Estabeleceu-se uma relação com o Liceu, pois ao enviar alunos que ajudassem no empreendimento escolar, constituindo-se primeiro exemplo de coor-

Para Cunha (2005), as iniciativas estatais e da sociedade civil tinham como principal função difundir, junto à sociedade, ideologias¹⁵ voltadas à motivação para as atividades laborais; manter a ordem política, minando o aparecimento de discursos revolucionários como vinha acontecendo na Europa; fornecer mão de obra qualificada e disciplinada para as fábricas, entre outras.

Com efeito, anunciava Azevedo (1963, p. 622, 623), ao caracterizar o advento do regime republicano no Brasil e a decisão em descentralizar a educação junto aos entes federados, que

[...] o tipo de mentalidade e de cultura que se plasmou na fase colonial e em todo o Império [...] De fato, **a dualidade de sistemas que deu lugar o regime de descentralização** - o sistema federal constituído do ensino secundário e superior, e os estaduais, com possibilidades legais de instituírem escolas de todos os graus e tipo, **não só manteve e acentuou a linha de demarcação entre as profissões liberais e as atividades manuais e mecânicas** [...] **Por esta forma, em lugar de uma ação única exercida pelo poder central**, que orientava a distância tôda a política escolar na direção das carreiras

porativismo entre escola, empresa estatal e empresa privada, constituiu-se matriz para o SENAI. (CUNHA, 2005).

15 Ideologia em termos gramscianos, *grosso modo*, é toda concepção particular dos grupos internos de classe que se propõe resolver problemas imediatos e restritos. (GRAMSCI, 1999, p. 306). Pode-se distinguir, na trama da realidade, sentido pejorativo, confessional ou laico. No primeiro sentido, associa-se o termo às falsas ideias. O segundo sentido enfatiza a funcionalidade das ideias para a igreja no estabelecimento da unidade de fé entre os fiéis independentemente da hierarquia. No terceiro sentido, assume natureza laica, ou seja, unidade de fé-“cimento”, liga-entre a concepção de mundo e a moral/ética-norma de conduta-adequada a ela. (GRAMSCI, 2009, p.96, 98). No texto dissertativo em curso, tomamos o termo ideologia no sentido terceiro, indicando por extenso quando do uso em sentido diverso.

liberais sobre a base de estudos literários, **irrompeu, uma pluralidade de ações regionais** [...]. (Grifamos).

Portanto, *pari passu*, a negligência do poder central em assumir a organização de um sistema educacional teve como consequência, não a única, a multiplicação de cursos e estabelecimentos de iniciativa privada, que, em conjunto com as múltiplas iniciativas públicas facultadas aos entes estaduais, acabaram por ocasionar, sob o processo de ingerência governamental, a precarização pelo rebaixamento do nível de educação oferecida, processo este que na racionalidade de Azevêdo (1963, p. 691), ao caracterizar os decênios de 1937 a 1954, poderia ser explicado pelo ponto de vista “sociológico”, no qual *um princípio de qualidade é inerente a toda cultura superior, e que esse princípio se encontra gravemente ameaçado por um processo de democratização e de nivelamento pelo domínio das massas(!)*; dando a entender, nesse sentido, que as demandas crescentes por escolarização associadas à ausência de sistema nacional de educação, redundaram numa proliferação de cursos educacionais de qualidade duvidosa em todos os níveis, no ensino médio, por exemplo

A tendência à expansão do ensino médio, que se tem alargado à medida que se estende a rede de escolas primárias, despojando-se cada vez mais do caráter de ensino de classe (ginásio de tipo clássico), e a lentidão dos progressos do ensino universitário, apesar do esforço desenvolvido no sentido de elevar o nível de cultura, mostram a dificuldade extrema da tarefa a que nos impusemos estes últimos anos: de ajustamento de duas épocas históricas diversas. Certamente a força que adquiriu essa expansão cultural, contribuindo para achegar as massas

às fontes de cultura e elevar-lhes o nível de conhecimentos, não deixará de concorrer para reduzir, se não parar soldar, com o tempo, a ruptura entre criadores e o povo, e preparar essa cultura de mandato social, que admite e supõe o princípio qualitativo e, sendo obra aristocrática, é, na verdade obra de todo o povo [...] Mas, essa extensão de ensino e cultura que é, como vimos, um processo de democratização, não se realiza senão a preço do nível cultural, por uma redução da qualidade ou um nivelamento por baixo. (AZEVEDO, 1963, p. 695, 696).

Temos, por conseguinte, de um lado, a tendência de associação indevida entre expansão das oportunidades educacionais a preço do rebaixamento do nível cultural, o que, ademais, culminará com o aparecimento das escolas particulares que imporão uma nova faceta à divisão educacional como pseudo-justificativa da divisão de classes. De outro lado, temos que a ratificação da dualidade histórica imposta à educação brasileira, sob novos patamares ideológicos, como é o caso do rebaixamento da cultura com necessidade advinda com a expansão da educação. De forma abreviada, procuramos destacar no quadro seguinte como essa bifurcação educacional se refletiu da Era Vargas em diante.

Quadro 2 - Evolução do Ensino Médio e da Educação Profissional no contexto histórico do Brasil ¹⁶ - Continua

PERÍODO	FATOS HISTÓRICOS
ERA VARGAS (1930-1945)	Reforma de Francisco Campos (1931) – estabelece legislação diferenciada para o ensino secundário e profissional ¹⁷ : I. Organização do ensino secundário – Decreto nº. 19.890/31; II. Organização do ensino profissional comercial – Decreto nº. 20.158/31.
	Leis Orgânicas – Normatizam o ensino secundário e o ensino industrial (1942): a) Decreto-Lei n. 4.244/42 – Normatiza o Ensino Secundário; 2) Decreto-Lei n. 4.073/42 – Normatiza o Ensino Industrial. I Criação Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; II Criação das instituições de ensino industrial, com base nas escolas de aprendizes artífices.
	1943 - Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – Decreto-Lei n. 6.143/43.
REPÚBLICA POPULISTA¹⁸ (1945-1964)	I. Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei n. 8.529/46; II. Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n. 8530/46; III. Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei 9.613/46.

¹⁶ Para uma exposição mais detalhada dos eventos aqui destacados, indicamos, entre outras fontes, *CUNHA, Luiz A. Educação Brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez. 1997.

¹⁷ A Carta Constitucional de 1937 trazia em seu texto literalmente que a EP era voltada para os menos favorecidos. (PINTO, 2004, p. 318).

¹⁸ A partir de 1961 as instituições de ensino industrial passam a ser denominadas de Escolas Técnicas.

Quadro 2 - Evolução do Ensino Médio e da Educação Profissional no contexto histórico do Brasil - Conclusão

DITADURA MILITAR (1964-1985)	A LDB n. 6.692 de 1971, reforma a Lei 4.024/61- estabelecendo a compulsoriedade da profissionalização do 2º Grau – atual ensino médio.
NOVA REPÚBLICA (1985-HOJE)	<p>Lei Federal n. 8948 de 1994 – Cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.</p> <p>Lei Federal n. 9394 de 1996 – Institui o ensino médio, como última etapa da educação básica, preparando para o trabalho e a cidadania.</p> <p>Decreto 2.208/97 – Separação entre o ensino médio e educação profissional, e regulamentação da educação profissional.</p> <p>Decreto 5.154/2004¹⁹, revogação do Decreto 2.208/97, abrindo-se, assim, a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional.</p> <p>Publicação da Lei 11.741/2008 que altera a LDB Nº 9394/96, acrescentando a seção (IV-A) destinada à educação profissional técnica de nível médio (EPT), a qual legitima na forma articulada, a integração entre ensino médio e educação profissional.</p>

Fonte: Elaboração própria

Em verdade, a exposição de fatos históricos contingenciais que caracterizam como vem se configurando e sendo legitimadas legalmente diferentes trajetórias para a escola secundária, atual nível médio da educação básica, e ensino industrial ou técnico-profissional, atual educação profissional técnica de nível médio; fornece embriões prenhes de numerosos estudos, que, se desenvolvidos, certamente corroborariam as teses de

¹⁹ Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)/Ministério da Educação (MEC) desencadeia intenso debate acerca das concepções do ensino médio/ educação profissional tecnológica e a consequente articulação do ensino técnico ao ensino médio, do qual resultaria o Decreto nº 5.154/2004. Dada sua importância para o alcance dos objetivos deste trabalho, este aspecto da história será desenvolvido no tópico seguinte.

Cunha (2005), Ciavatta e Ramos (2011) e Kuenzer (2007), naquilo que diz respeito a percursos formativos distintos entre classe dirigente/política e classe trabalhadora.

Ressalta-se que, enquanto a educação profissional historicamente fora objeto de grande fragmentação em sua estrutura mediante uma pulverização de funções (alfaiates, ferramenteiros), o ensino médio secundário praticamente não passou por alterações estruturais, permanecendo como caminho de acesso à profissionalização em nível superior por parte daqueles que lograram alçar esse nível de ensino (HUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2012, p. 123). Como se demonstrará, essa peculiaridade dentro da dualidade estrutural será uma característica que, *mutatis mutandis*, se estende até os dias atuais. Neste sentido, vejamos, analisando o quadro seguinte, como se comporta a diversidade de itinerários formativos no contexto de classes sociais.

Quadro 3 - Formação escolar segundo etapas e níveis de ensino conforme classe social do egresso (2011)

ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR
Classe trabalhadora	* Escola Pública Regular * Escolas Privadas Regulares de segunda e terceira linhas - Diurnas - Noturnas	*Escola Pública Regular *Escolas Privadas Regulares de segunda e terceira linhas - Diurnas - Noturnas	*Maioria das IES privadas com ênfase nas IES de “melhor preço” (Cláudio Moura Castro – 2003), predominantemente via PROUNI

Quadro 3 - Formação escolar segundo etapas e níveis de ensino conforme classe social do egresso (2011). Conclusão

*EJA (pública e privada, presencial, semipresencial e a distância)	*EJA (pública e privada, presencial, semipresencial e a distância)		-
*Programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência ou conclusão do Ensino Fundamental	* Programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência ou conclusão do Ensino Médio		*Expansão das redes públicas com os cursos de “segunda linha” e as “universidades de lata”
*Exames de certificação *Modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância	*Exames de certificação *Modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância		*Cursos tecnológicos *Modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância
Burguesias	*Escolas Privadas de primeira linha	*Escolas Privadas de primeira linha	*Cursos superiores plenos
*Escolas Públicas de excelência	*Escolas Públicas de excelência		*Universidades Públicas e privadas de excelência
-	*Cursos no exterior		*Cursos no exterior
Modalidade de oferta: presencial	Modalidade de oferta: presencial		Modalidade de oferta: presencial

Fonte: Hummert, Algebaile, Ventura (2012, p. 123).

Legenda: IES – Instituição de Nível Superior; PROUNI – Programa Universidade para Todos.

Do exposto, podemos inferir que a dualidade educacional expressa nos parágrafos anteriores assume novos contornos na atualidade, que se manifestam principalmente por intermédio de uma grande fragmentação dos percursos acadêmicos, mormente no nível médio de ensino, para os filhos da classe trabalhadora, que direcionam muitos ao mercado de trabalho

imediatamente, no lugar de possibilitar a continuidade dos estudos no nível superior de educação, e mesmo os que galgam este nível de ensino têm que se contentar, quase sempre, com a oferta de cursos das iniciativas privadas, que visando preponderantemente ao lucro nesta fatia crescente do mercado, aliado à ausência de um sistema nacional de educação, tradição/*know how*, acompanhamento/ fiscalização etc., geram em conjunto cursos de qualidade duvidosa.

Não é sem motivo, portanto, que mesmo os documentos oficiais reafirmem que “*a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importando, neste sentido, que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira*”. (BRASIL, 2012, p. 16).

Desta feita, temos a tendência de um fenômeno educacional que inclui indivíduos em novos patamares, porém ainda em condição subalterna, ocultando na verdade uma qualidade que significa, quase sempre, uma “quantidade desqualificada”, haja vista que em nome da qualidade se impõem os interesses de uma minoria sobre a maioria da qual deveria se desprender o parâmetro que atribui o senso de qualidade. Neste sentido, veremos, no capítulo seguinte, como a denominada qualidade total aplicada à educação tende a gerar uma qualidade que é funcional ao capital, assumindo uma perspectiva de classe social. Assim, evidenciaremos, outrossim, o modo como os conceitos e doutrinas empresariais foram introduzidos furtivamente no ambiente escolar, travestidos por propostas pedagógicas mirabolantes, como parece ser o caso da TESE no EMI, escamoteando o sentido perverso de “inclusão social” que consiste mais em ajuste regressivo do que inovação. Antes, porém, consideremos o panorama histórico que antecede a chegada de

Lula à Presidência da República no Brasil e a emersão do EMI no contexto educacional desta Nação.

2.2 Medidas neoliberais e a “reforma” do Estado brasileiro – breves considerações

A moldura político-econômica delineada pelos sucessivos governos brasileiros, em maior ou menor escala, com início nos anos 1990, marca o ajuste superestrutural de cunho neoliberal que se articula dialeticamente com as mudanças introduzidas nos processos produtivos que se verificavam no País desde 1970. Estas se intitulam comumente de reestruturação produtiva. Na visão dos intelectuais das classes dominantes e políticas brasileiras, os “anos gloriosos” - 1945 a 1960/70 - caracterizados pela bonança na área econômica, entraram em declínio, tendo como principal “culpado” o Estado. Vigoravam neste período a forma de Estado espelhada nas ideias keynesianas, por intermédio das quais se concebia o modo de produção capitalista como incapaz, *de per se*, de autorregulação, havendo, por conseguinte, a necessidade de uma ação estatal para ajustar a economia de mercado. Para Keynes²⁰,

O capitalismo não dispõe espontânea e automaticamente da faculdade de utilizar inteiramente os recursos econômicos; seria preciso, para tal utilização plena (que evitasse as crises e suas consequências, como o desemprego maciço), que o Estado operasse como um **regulador de investimentos privados através do direcionamento de seus próprios gastos**. (NETTO, 2011, p. 35; grifamos).

20 O inglês Jonh Maynard Keynes (1883-1946) foi defensor de uma forma de planejamento que concebia o sistema de produção capitalista como carente de regulação externa. Assentada nesta ideia, se estruturou a concepção do Estado como agente regulador do capital.

Desta forma, portanto, agindo como agente segurador dos investimentos privados, o Estado, por via dos recursos públicos, assumia funções regulatórias junto à economia, fato este que contraditava os ideais liberais conservadores, cujos pressupostos teóricos apregoavam o mercado livre, autorregulado, em uma palavra, o *laissez-fair*²¹. Neste sentido, muitos dos intelectuais governistas passaram a impingir ao Estado a culpa pela crise que se anunciava, cuja natureza seria fiscal, diferentemente da crise dos anos 1930 que fora atribuída ao mercado. Por esta óptica, portanto, seria necessário a redefinição das funções estatais. Assim,

A partir dos anos 70 [...] face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, **o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação** que, desde então ocorreram em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise (BRESSER, 1997, p. 9; grifamos).

Tratava-se, portanto, de conformar a estrutura estatal aos ditames das profundas mudanças ocorridas na estrutura produtiva, mormente pela incorporação progressiva das tecnologias contemporâneas baseadas sobretudo na microeletrônica, automação e robótica, demandando, por conseguinte, uma racionalização político-ideológica que favorecesse as “metamorfoses no mundo do trabalho” em curso, no intuito maior de fazer frente à crise que se anunciava.

21 Expressão Fidiocracia francesa que significa “deixar passar”, “deixar livre”. Neste contexto, representava as ideias da fase conservadora do liberalismo.

Os desdobramentos no campo da produção se traduziram, entre outros, na desregulamentação do trabalho formal e consequentes perdas de direitos trabalhistas; aumento do trabalho informal; desemprego estrutural; perda de força dos órgãos representativos trabalhistas – sindicatos; feminização dos postos de trabalho. Nas palavras de Antunes,

[...] desregulamentação, flexibilização, terceirização, *downsizing*–“*empresa enxuta*”, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde se tem a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. (2008, p.199).

A assunção do Estado neoliberal²², como circunstância de manutenção e desenvolvimento da economia, teve como um dos marcos de expansão o “Consenso de Washington²³”, com procedência no qual surgiu o receituário de medidas de cunho neoliberalizante. Estas seriam adotadas, em sua integralidade, no Brasil, a partir dos anos 90, a saber: redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de merca-

22 “Neoliberal ou Neoliberalismo é a resposta à crise do capitalismo decorrente da expansão da intervenção do Estado, antagonica à forma mercadoria, ainda que necessária para sustentá-la [...] consiste essencialmente em uma tentativa de recompor a primazia, e recuperar o âmbito, da produção de mercadorias. Renegando as formas socialdemocratas que acompanham o estágio intensivo, nega a crise estrutural e histórica do capitalismo e se volta às origens desse, do tempo do liberalismo—daí o nome de neoliberalismo”. (CROZIER et alii, 1975).

23 Em 1989, no contexto do reaganismo e do *thatcherismo*, máximas expressões do neoliberalismo em ação, reuniram-se em Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Governo dos EUA. O tema do encontro, *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?*, visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina (NEGRÃO, 1948, p.41).

do, abertura comercial, desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas), investimento estrangeiro direto, privatização das estatais, direito à propriedade intelectual. As medidas empreendidas tiveram impactos profundos na Nação brasileira.

Não é sem motivo, pois, que, passando de aliado a inimigo público número um, o Estado fora o alvo das sucessivas tentativas de reformas administrativas que caracterizarão os anos 1990, visando a torná-lo “mínimo” em termos de infraestrutura, organização e intervenção na realidade socioeconômica do País. Nesta conjuntura, sob os auspícios do então presidente Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), se impõe uma aceleração ao processo de “reforma” do Estado colimado ao mote da acumulação flexível²⁴.

Adepto da versão “moderna” - neoliberalismo - das teorias políticas do liberalismo econômico²⁵ que concebiam, entre

24 Expressão cunhada por David Harvey (2010, p. 140, 141) para designar a tendência dos processos de produção percebidos a partir dos anos 1970/80 de natureza antagônica à rigidez do padrão fordista. Estes se apoiariam na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo; caracterizando-se pelas rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. Esses processos permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho; entre outras características, recrudescer a situação da classe dos subalternos.

25 Valer-nos-emos das declarações de um dos expoentes do liberalismo moderno, Milton Friedman, para compreender a concepção liberal de indivíduo, de Estado e de mercado. Para Friedman, o liberal é um indivíduo que *concebe os homens como seres imperfeitos. Considera o problema da organização social tanto um problema negativo de impedir pessoas “más” de fazerem coisas “más” como o de permitir pessoas “boas” fazerem coisas boas. E, é óbvio, pessoas “boas” e “más” poder ser as mesmas pessoas, dependendo de quem as julgar. O problema básico da organização social consiste em descobrir como coordenar as atividades econômicas de um grande número de pessoas [...] Fundamentalmente, só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um é a direção central utilizando a coerção—a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a técnica do mercado. Temos, assim: o mercado se autonomizando para*

outros, o mercado como a “mão invisível” apta para a regulação do modo de produção em virtude do grau de desenvolvimento das forças produtivas, o então presidente da República, Collor de Melo, sob a retórica do “atraso” da máquina estatal e da indústria nacional, “as carroças”, como costumava dizer, inicia um conjunto de mudanças que, entre outras, incluía: privatização de empresas estatais, congelamento de salários, ameaça de demissão de funcionários públicos, confisco dos depósitos em poupanças e conta-corrente. Assim, na “visão” presidencial se daria o saneamento da hiperinflação que havia chegado no ano anterior a sua posse ao patamar surreal de 1700%.

Em decorrência do *impeachment*, Collor de Melo fora impedido de dar continuidade à proposta neoliberal, a qual seguiu, em ritmo mais lento, durante o governo Itamar Franco, atingindo em seguida o apogeu durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que ocupou consecutivamente as funções de ministro das relações exteriores e da fazenda no Governo do antecessor.

Com efeito, na era FHC (1993 – 2001), houve um ajuste radical da estrutura estatal, notadamente no que concerne aos direitos sociais históricos, tornados legais, a duras penas, que amenizavam a estrutura ontologicamente desumana do modo de produção capitalista. Nesse sentido, verificou-se um processo de regressão ainda mais severo no período em foco. A privatização de empresas públicas, conjugada à reforma previdenciária, entre outras, foram emblemáticas na tendência de tornar mínima a atuação do Estado de direito sob a égide da competitividade e do individualismo, bandeiras ideológi-

garantir o que o liberalismo chama de liberdade individual; o Estado como garantidor da propriedade privada e dos contratos de compra e venda inclusive da força de trabalho do indivíduo. (FRIEDMAN, 1985, p. 21; grifamos).

cas da “reforma” que se trata em verdade de um ajuste radical, ante o acirramento da crise regressivo-destrutiva²⁶ do capital, em contraposição, até mesmo, à perspectiva socialdemocrata expressa constitucionalmente, como bem expressa Behring (2008, p.61).

[...] daí decorrem fortes impedimentos para o avanço da democracia. Na América Latina, por exemplo, assistiu-se a práticas políticas extremamente nefastas, que variavam da “fujimorização” peruana até o Estado de legalidade formal de Fernando Henrique Cardoso, no Brasil, por meio das excessivas medidas provisórias. Estes exemplos, e há um sem-número de outros, confirmam que, se houve regressão das formas abertas de ditadura e muitos países do mundo nos últimos anos, existem enormes dificuldades de consolidação de regimes realmente democráticos.

Sinteticamente, portanto, a correlação de medidas neoliberais e de reestruturação produtiva, no Brasil, impôs o agravamento sistêmico das condições de trabalho a que é submetida a classe trabalhadora, aprofundando sobremodo os mecanismos de extração da mais-valia, na tentativa de manter/superar os níveis de acumulação capitalista, mesmo que para tanto tivessem que ser aprofundadas a dependência crescente do capital estrangeiro e a consequente subordinação avassaladora aos di-

26 A crise “regressivo-destrutiva” alude às crises cíclicas iminentes do capitalismo em sua expansão histórica e indiscriminada, na tentativa de manter sempre crescente os lucros, necessitando, para tanto, cada vez mais, explorar o mercado. O fenômeno é assim descrito por Marx (2008, p.82) *As crises aumentam. Elas se tornam cada vez mais frequentes e cada vez mais violentas devido ao fato de, na medida em que a massa dos produtos cresce e, por conseguinte, a necessidade de mercados mais amplos, o mercado mundial se retrai cada vez mais e há cada vez menos mercados a explorar, pois cada crise anterior submeteu ao comércio mundial um mercado ainda inconquistado ou apenas superficialmente explorado.*

tames dos mecanismos de controle das instituições internacionais, minando, assim, as possibilidades de se pensar projeto de país para “além do capital”, revelando, *sem surpresas, a natureza pragmática, imediatista, submissa e antipopular das classes dominantes brasileiras*. (BEHRING e BOSCHETTI, 2010, p. 151). Decorre, ainda, que estas tendências reverberam em maior ou menor escala nos entes estaduais, como se verá particularmente o caso do Ceará no capítulo 3 deste livro.

A conjuntura político-econômica delineada *en passant* até o momento ecoaram nas políticas públicas de intervenção estatal na realidade social, dentre as quais cumpre destacar a educação e, em específico, a política de integração do ensino médio à educação profissional técnica. Nesta verificamos por um reflexo a racionalização demandada pelas mudanças na produção que passam a requerer um trabalhador de “novo” tipo e uma sociabilidade funcional às mudanças em curso. Assim,

Os novos padrões de sociabilidade humana requerem, por sua vez, um novo espaço social de aprendizagem profissional e cultural, e a escola, uma vez refuncionalizada, apresenta-se como locus privilegiado para conformar esses homens de novo tipo. (NEVES, 1994, p.18).

Com efeito, nos interessa desvelar as intenções e realizações de uma proposta educacional que intente integrar educação geral e educação profissional na escola de nível médio estadual no Brasil sob a égide do capitalismo contemporâneo. Como é dado a saber, pois esse ideal é tradicionalmente defendido como bandeira socialista e, portanto, resultado da livre associação dos produtores em novas bases de produção da vida humana, antagônica, portanto, às feições educacionais impressas pelos marcos do capital, em que

A institucionalização do preparo profissional no âmbito escolar decorre das necessidades do sistema social capitalista de veicular o conhecimento utilizado na produção industrial e controlar e regulamentar a força de trabalho, legitimando a estrutura social dessemelhante. A escola cumpre a função instrumental de transmitir os conhecimentos minimamente necessários à produção, e, ao mesmo tempo, desempenha um mister ideológico reprodutivo, permitindo justificar as desigualdades sociais em favor da escolarização com vistas a distribuir as diferentes ocupações com seus patamares salariais e prestígio social distintos. (OLIVEIRA, 2005a, p.75).

Além dessa função reprodutora e instrumental atribuída à escola, temos como importante verificar as “brechas” que permitam vislumbrar horizontes mais amplos de formação humana voltados para a emancipação humana.

A breve panorâmica histórica empreendida anteriormente visou a fornecer alguns elementos que consideremos significativos para caracterizar a situação na qual se travaram os embates político-ideológicos que levaram Luís Inácio Lula da Silva à Presidência do Brasil em 2002, cujo governo, pelas características complexas das mediações com as quais se apresenta, aliado ao fato de ter sido *locus* de implantação/implementação da proposta de integração do ensino médio à educação profissional – objeto deste estudo – coube dedicar-lhe tópico específico de análise, no afã de situá-lo convenientemente no contexto material, dialético e histórico da realidade brasileira.

2.3 A “hegemonia” no governo Lula

A pesquisa de elementos que viessem a subsidiar a compreensão do governo Lula, naquilo que fosse determinante para a apreensão dos rumos da política social de educação, na qual se insere este ensaio acadêmico, pretende evidenciar algumas mediações com o conjunto das ações políticos-governamentais mais amplas. Trata-se, portanto, de reaver a totalidade deste governo, compreendida como aqueles elementos essenciais cujas características espelham o todo, do qual este objeto de estudo é parte integrante.

O quadro político com a ascensão de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República (2002-2009), transpondo as críticas de integrantes políticos de esquerda e de direita, suscita análise à luz das contradições engendradas em seu percurso.

Com efeito, de um lado, se alardeiam pretensos avanços significativos, em comparação ao antecessor Fernando Henrique Cardoso – FHC, no tocante à diminuição no ritmo de privatização estatal, à melhoria de nível de emprego formal; ao incremento de políticas redistributivas²⁷ - não universalizantes; elevação do salário mínimo, principalmente no fortalecimento das alianças de processos de integração regional na América Latina e América do Sul - a exemplo do MERCOSUL²⁸, em

27 As políticas públicas de forma resumida podem ser assim categorizadas: **políticas distributivas**, caracterizadas pelo fornecimento de serviços e bens à população, de forma geral ou específica. Ex.: segurança, acessibilidade de deficientes; **políticas redistributivas**, quando distribui serviços e bens a partir dos recursos e bens de um grupo específico, por meio, por exemplo, das cobranças de taxas diferenciadas de impostos. Ex.: bolsa-família; ou então **políticas regulatórias**, as quais agem indicando o que os cidadãos podem ou não fazer, como a política de utilização do solo, por exemplo (BEHRING & BOSCHETTI, 2010).

28 Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram em 26 de março de 1991 o Tratado de Assunção, com vistas a criar o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), mediante o qual partilham valores que se exprimem em suas sociedades democráticas, pluralistas,

detrimento da defesa dos tratados das regiões de livre-comércio²⁹ (ALCA). De outro lado, observa-se que os elementos historicamente criticados pela política de esquerda, da qual Lula e o partido dos Trabalhadores (PT) são/eram representantes, não foram alvo de inflexão considerável, a exemplo: da manutenção de elevadas taxas de juros - arbitradas pelo Banco Central; tímidos avanços no movimento de reforma agrária/enfraquecimento da agricultura familiar, em detrimento do comprometimento com o grande capital internacional, mormente por intermédio do agronegócio de exportação, a exemplo da soja transgênica.

Há aqueles, ainda, que, se abstraindo de uma tomada de posição à esquerda ou à direita, situam suas análises num campo aparentemente neutro, no qual são reconhecidos avanços e retrocessos, sendo que os primeiros deverão ser assumidos e potencializados de forma a subsidiar futuros governos a empreender novos ganhos para a classe subalterna. Esta tendência se verifica, entre outros, em Sader (2009), ao indicar que

Considerar o governo Lula a partir de suas contradições internas permite distinguir seus elementos positivos e lutar pelo seu fortalecimento e contra seu elemento conservador. Permite, além disso, lutar pela construção de uma plataforma anti-neoliberal, para que o próximo governo possa avançar nesta di-

defensoras das liberdades fundamentais, dos direitos humanos, da proteção do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável, e partilham, ainda, seu compromisso com a consolidação da democracia, com a segurança jurídica, com o combate à pobreza e com o desenvolvimento econômico e social com equidade.

29 No ano de 1994, foi assinada, por 34 países da América, a carta de intenções que cria as diretrizes para a implementação da ALCA. A formação de um bloco econômico de livre comércio nas Américas tem por objetivo eliminar, paulatinamente, as barreiras alfandegárias entre os países. Em função do bloqueio econômico que sofre, imposto pelos Estados Unidos, Cuba não faz parte deste acordo.

reção. Ao mesmo tempo, permite **trabalhar pelas alianças internacionais**, o que favorece governos como os da Bolívia, da Venezuela, do Equador e de Cuba, além de **colocar para a esquerda outra grande tarefa**, isto é, contribuir para a **organização das imensas camadas pobres da população que apóiam Lula** e para a promoção de seus direitos econômicos e sociais. (P.88; grifamos).

As pretensões de Sader no estabelecimento de nova via socialista inaugurada por Lula, aquilo que intitula “a nova toupeira³⁰”, traz no contexto das discussões suscitadas a dificuldade de enxergar que as assim chamadas contradições tendem em verdade a antíteses, não havendo, portanto, como se conjugar interesses de classes antagônicas, pois as divergências são de natureza estrutural, cuja base é a própria sustentação das relações capitalistas de produção, que reside primordialmente na propriedade privada e, por conseguinte, na divisão social em classes econômicas. Restaria a opção de administrar nos marcos do capital e, assim, a tarefa hercúlea de estabelecer, mediante consensos, o momento da “hegemonia” e, consequentemente, de sua perpetuação, como fração ou classe dirigente.

Boito (2003), contrariamente à posição anteriormente expressa, estabelece sua tentativa de traçar perspectiva de análise do governo Lula, utilizando, para tanto, uma compreensão particular do conceito gramsciano de hegemonia, batizado de hegemonia regressiva. Nesta conotação, Boito (2003, p.14), *grosso modo*, advoga um estado de hegemonia “instável” esta-

30 *A Nova toupeira* é o título do livro da autoria de Emir Sader, no qual delinea as “novas” estratégias para o comunismo na atualidade. A toupeira é um animal mamífero terrestre que estabelece seu habitat no interior da terra, estabelecendo túneis subterrâneos que a levam a diferentes lugares sem que os que estão à superfície notem. Talvez tenha sido por esta característica que Marx a tenha escolhido como símbolo do comunismo.

belecido nas *relações diferenciadas com distintos setores populares e que convergem, apesar da heterogeneidade, para algum tipo de sustentação política do neoliberalismo no meio popular*. Baseado nesse conceito, o referido autor analisa diferentes contextos da realidade brasileira que em conjunto favorecem certa base de sustentação e continuidade do governo, evidenciando entre outras que:

a) sobre a imensa classe de pauperizados brasileiros, verifica-se que, de um lado, somente o menor contingente se apresenta combativo, com certo grau de unidade e alguma organização política que faça frente ao governo, enquadrando-se, no caso, o Movimento dos trabalhadores sem terra (MST), com inúmeras tentativas de descaracterização pela mídia sensacionalista, sem visão política popular coerente;

b) a maior parcela da classe pauperizada não tem organização política, age ao sabor de lideranças improvisadas, constituindo-se massa de manobra do governo, remediadas pelas minguas políticas públicas distributivas de natureza restrita e descontínua, herança dos governos anteriores, agora ampliadas, por exemplo no bolsa família³¹;

c) a ausência deliberada de fatos que corroboram a defesa do ensino público, como os resultados da *pesquisa encomendada pelo MEC, datada de 1995, onde 3/4 dos alunos eram oriundos da escola pública*, contrariamente aos interesses de privação desse nível de ensino e a falácia

31 Francisco de Oliveira (2010, p. 21) alude ao fato de o Bolsa-Família ter corroborado a eleição de Lula, chamando à atenção para a região Nordeste, beneficiada com a maior proporção do programa em nível nacional e, na qual Lula recebeu mais de 70% dos votos em quase todos os municípios.

ideológica que tenta difundir que os alunos da universidade pública são, na maioria, oriundos de escolas particulares. À semelhança deste, muitos resultados favoráveis à defesa do ensino público foram omitidos pelo MEC; e

d) é notória a relação ambígua, de alunos da universidade pública, em nível de graduação, que resistem à ampliação de vagas, sob o discurso hegemônico de temerária perda de qualidade, apoiando contraditoriamente o aumento de vagas da pós-graduação, visando a beneficiá-los no ingresso, já que estão em nível mais próximo, valendo-lhes a alcunha de pequeno-burguês.

Na acepção de Boito, alas progressistas de esquerda, de operários, trabalhadores e respectivos órgãos representativos, têm enorme dificuldade de compreensão da realidade conjuntural do governo Lula, porque baseiam as análises na interpretação inapropriada do conceito de hegemonia oriunda dos escritos carcerários de Gramsci, concebida como a *adesão positiva e ativa das classes subalternas aos valores e ideias da classe dominante, adesão motivada por ganhos materiais reais obtidos pelos trabalhadores*. (P.18).

Assim, advoga Boito, o conceito de hegemonia restrita fornece a chave heurística capaz de perscrutar as contradições políticas do período presidencial de Lula, favorecendo uma crítica efetiva e coerente, por basearem-se numa visão menos “*culturalista*” (*consenso em torno de valores e ideias*) e menos “*historicista*” (*adesão a um modelo progressista que desenvolve as forças produtivas e distribui renda*) da realidade brasileira. (P.25).

Se, de um lado, a argumentação de Boito, arrolada brevemente, sugere uma limitação interpretativa no conceito de

hegemonia gramsciano, o qual, em sua visão, obstaculiza a compreensão do fenômeno Lula, propondo nesse sentido que se tenha uma visão “*menos historicista e menos culturalista*”, que seria obtida mediante o reconhecimento das feições neoliberais e regressivas do tipo de hegemonia exercida pelo governo Lula.

De outra parte, Sader tenta abarcar a realidade delineada pelo governo Lula por meio da compreensão das macrotendências apresentadas pelo País, mapeando, desta feita, “avanços” e “retrocessos” numa aparente dialética conjuntural, que conduz, inevitavelmente, à costumeira prática de hipotecar ao próximo governo as mudanças que de fato deveriam ter sido iniciadas ainda no governo considerado. Destacamos, consoante a Frigotto (2011, p.23) que *essa cultura protelatória é expressão do caráter antissocial e antinação da minoria prepotente, que se constitui a classe dominante brasileira.*

Temos, por conseguinte, que Boito, ao oferecer uma “limitação interpretativa” como responsável por anuviar a compreensão da realidade brasileira no período Lula, propondo, neste sentido, novo conceito ou nova interpretação para a categoria hegemonia, tende a isentar-se das funções de desenvolvimento do conceito em foco baseado nos cânones da filosofia da práxis³², eficaz não apenas ao entendimento da realidade, mas, e principalmente, à sua modificação. Como alude Marx (2007, p. 539), “*Os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo*”. Assim,

32 A categoria da filosofia da práxis não será desenvolvida neste estudo acadêmico, em face dos limites de tempo e espaço desta pesquisa. Esclarecemos que ela é compreendida por Gramsci nos *Cadernos do Cárcere* como a “Filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na histórica do desenvolvimento mundial do pensamento, na media em que supera (e superando, integra em si os elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicionais, expressões das velhas sociedades [e ainda, a] “ciência da dialética ou gnosiologia, na qual os conceitos gerais de história, de política, de economia, se relacionam em unidade orgânica”. (GRAMSCI, 1999, p. 143,166).

a generalização da necessidade de “ir às massas” e estabelecer novos flancos na frente socialista, conforme indicação de Boito, se aproxima do pragmatismo estéril.

O fato é que, ao contrapor, cada autor, mediante a explicação da mesma realidade, é estabelecido fecundo quadro para a análise do governo Lula, objetivo maior desta fase do processo dissertativo, qual seja: buscar insumos que forneçam perspectivas de análise da realidade concreta desenhada pelo governo Lula, no qual se origina a proposta de integração no nível médio, entre educação básica e educação profissional técnica.

Portanto, temos por necessário desenvolver alguns elementos do conceito de hegemonia em Gramsci, naquilo que for absolutamente crucial para o esclarecimento das considerações até aqui reunidas. Não aspiramos, portanto, a esgotá-lo, o que ademais exigiria um esforço que foge ao escopo deste livro. Assim, advogamos a ideia de que o desenvolvimento do conceito de hegemonia em Gramsci³³ na esfera política comporta uma dimensão teórico-filosófica que extrapola uma realidade imediata. Como esclarece o próprio Gramsci (1999, p.104; grifamos),

[...] se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, **já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o**

33 Assim, nos sentimos instigado a trazer para este texto determinados pontos da obra gramsciana que julgamos essenciais para precisar a análise em andamento, não pretendendo, contudo, esgotar o assunto, o que ademais seria inconcebível em fase dos limites e objetivos da pesquisa em andamento.

senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos.

Temos, por conseguinte, que é impreciso compreender um processo hegemônico, gramscianamente falando, nas estruturas de governo “democráticas” modernas, ainda que esta natureza democrática esteja restrita a limites determinados por uma estrutura social de classes³⁴, entre outras restrições, sem que sejam considerados horizontes de emancipação humana mais amplos, não restritos, portanto, a uma perspectiva imediata e interessada assente no consenso barganhado a expensas de benefícios financeiros de quaisquer natureza. Nesta particularidade, nos afastamos das análises de Boito.

Não queremos, outrossim, contestar a noção de que o

34 Cumpre reafirmar, porém sem condição de desenvolvimento, em face do recorte em torno do objeto de estudo, a centralidade e o papel da noção de classe social, principalmente pelo referencial teórico adotado nesta pesquisa. Ressaltamos, assim, que não confundimos a ascensão e o desenvolvimento dos chamados “novos” movimentos sociais (NMS), como alternativa viável—quando insulados—a superação dos interesses de classe social. Não obstante, não querendo mitigá-los, e, sim destacar sua importância no movimento de arrefecimento das mazelas capitalistas, entendendo-os, por conseguinte, como de ação tendencialmente pontual e restrita aos interesses individuais da parcela ou grupo que representam (negros, feministas, estudantes, ecologistas, homoafetivos etc.) carecendo, portanto, da noção de classe social como liga e fulcro das ações sociais capazes de fazer frente à sociabilidade capitalista. Ratificamos, do exposto, consoante Montañó (2011, p. 342) que *o aparecimento dos movimentos sociais contemporâneos ampliaram o campo da política e das práticas políticas, em vez do seu abandono pelas causas culturais; e que “ao contrário de ‘novos sujeitos’ políticos, que substituíam os ‘velhos’ sujeitos – como por exemplo, o proletariado, o sindicato -, o que temos são sujeitos políticos renovados pluridimensionalmente. Em lugar de ‘novas práticas sociais’ temos um práxis social, com dimensões ainda ignoradas. E muito mais do que ‘novos espaços políticos’, o que temos são espaços políticos esquecidos na cotidianidade e que necessitam ser conectados à totalidade concreta, para possa ser apreendidos. Mais do que substituir as lutas de classes, os chamados novos movimentos sociais vêm complementar elas, sob formas diversas e com distintos tipos de vinculação, direta ou indireta, consciente ou não.* Neste sentido último é que consideramos necessárias as críticas que possam alertar para o perigo iminente do isolamento destes NMS; daí a importância de se manter e se aprofundar a noção de classe social, como elemento basilar nas lutas pela superação das deletérias consequências do modo de produção capitalista em seu conjunto.

conceito de hegemonia³⁵ gramsciano possa ser desenvolvido no intuito de favorecer a compreensão de fatos da contemporaneidade, como é o caso, representado pelo governo Lula. Advogamos, porém, a ideia de que a atitude mais coerente com os pressupostos do Filósofo da Sardenha seria desenvolver teórica e praticamente esse conceito no sentido de abarcar novas realidades, conservando obviamente o eixo dialético que articula estes sentidos, garantindo, assim, a unidade do arcabouço teórico filosófico em tela.

Assim, buscando apoio inclusive na atitude do próprio Gramsci ao reconhecer que a grandeza filosófica de Benedetto Croce³⁶, com o qual polemizava em muitas questões, estaria no fato de ele ter aprofundado e alargado o conceito de hegemonia sem perder de vista a articulação central com a filosofia da práxis. Igualmente, neste esteio, argumentamos que esta é a conduta necessária à correta apreensão do sentido e função do conceito gramsciano de hegemonia na atualidade. Com efeito, declara Gramsci,

[...] o maior teórico moderno da filosofia da práxis [se referindo a Croce] **revalorizou, no terreno da luta e da organização política**, em oposição às diversas tendências “economicis-

35 A categoria hegemonia em Gramsci, ao formar um par dialético com a autoridade, assim como o consenso está dialeticamente vinculado à força, retrata a conotação que esse conceito alcança como chave heurística na elucidação da realidade na qual Gramsci pretendia compreender para modificar. Neste sentido, destacamos a distinção necessária à compreensão sob o viés gramsciano do sentido atribuído à hegemonia, que tem adquirido, no senso comum, a conotação de consenso.

36 Benedetto Croce é tratado nos apontamentos dos *Cadernos do Cárcere* e em particular nos Cadernos nº 10 e 11. Dada a projeção de Croce na cena pública italiana à época de Gramsci, sendo considerado o maior filósofo envolvido na renovação moral e cultural da Itália, fez com que fosse dedicada a ele extensa crítica de sua filosofia considerada especulativa. Ocupou alguns cargos públicos: senador em 1910, nomeado pela realeza, foi ministro da Instrução Pública em 1920-1921, no último dos gabinetes de Giolitti (GRAMSCI, 1999, p. 475).

tas”, a frente de luta cultural, e construiu a doutrina da hegemonia como complemento da teoria do Estado-força e como forma atual da doutrina da “revolução permanente”³⁷ criada em 1848 (1999, p. 306; grifamos).

Isto significa dizer que Gramsci, consoante a Croce, reconhece e conserva a necessidade da reforma cultural, compreendida como *a elevação civil de camadas mais baixas da sociedade* – Tese. O Filósofo sardo acrescenta, porém, argutamente, que a reforma moral e intelectual, *necessita de uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico* [Antítese]. Portanto, esse programa de reforma econômica, na concepção gramsciana, é exatamente o modo concreto mediante do qual se apresenta toda a reforma cultural, desvela-se, assim, que sentido a hegemonia assume em Gramsci [síntese].

Ademais, ao assim proceder, Gramsci reconecta o con-

37 O conceito político da chamada “revolução permanente”, surgido antes de 1848, como expressão cientificamente elaborada das experiências jacobinas de 1789 ao Termidor. A fórmula é própria de um período histórico em que não existiam ainda os grandes partidos políticos de massa e os grandes sindicatos econômicos, e a sociedade ainda estava em muitos aspectos, por assim dizer, no estado de fluidez: maior atraso do campo e monopólio quase completo da eficiência político-estatal em poucas cidades ou até mesmo numa só (Paris para a França), aparelho estatal relativamente pouco desenvolvido e maior autonomia da sociedade civil em relação à atividade estatal, determinado sistema de forças militares e do armamento nacional, maior autonomia das economias nacionais em face das relações econômicas do mercado mundial etc. No período posterior a 1870, com a expansão colonial europeia, todos estes elementos se modificam, as relações de organização internas e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e robustas; e a fórmula da “revolução permanente”, própria de 1848, é elaborada e superada na Ciência Política com a fórmula de “hegemonia civil”. Ocorre na arte política o que sucede na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra; quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte-política algo similar às “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento de movimento que antes constituía “toda” a guerra etc. (GRAMSCI, 2010, p. 24).

ceito de hegemonia na acepção croceana, ao troco teórico marxiano, reavendo, assim, os pressupostos do materialismo histórico-dialético assentes, entre outros, no valor gnosiológico que assumem as indicações contidas no prefácio da *Crítica à Econômica Política*, no qual Marx advoga ser no campo das ideologias que o homem toma consciência das contradições econômicas e luta para resolvê-las.

Depreendemos do exposto que Gramsci posiciona a reforma moral e cultural como decorrência da reforma econômica, portanto, supraestrutura político-ideológica interagindo com a estrutura econômica, buscando refletir com precisão necessária à época o estágio de desenvolvimento histórico da civilização. Neste ponto da reflexão gramsciana, podemos inserir, *grasso modo*, a ação educadora do Estado que atua tanto na estrutura econômica como na superestrutura político-ideológica. Nas palavras de Gramsci (2011),

Na realidade o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se **opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. O Estado, também neste campo, é um instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização.** (P. 28).

Do exposto, compreendemos que o Estado desenvolve também sua ação junto às superestruturas sociais, aqui se inserindo a questão fundamental da Escola, como a maior or-

ganização cultural da época moderna³⁸ (GRAMSCI, 2010). Noutras palavras, a cultura funcionaria como um agente catalizador junto às massas, teria, portanto uma função organizativa e homogenizadora, por intermédio da qual um percentual cada vez maior das massas populares alcançaria uma criticidade mais elevada em relação à concepção da história, como elaboração humana.

Não é, portanto, uma interpretação ou visão culturalista, mas uma necessidade que o presente impõe a todos os que militam pela causa educacional. Não se trata, ainda, de trazer a educação para o nível da estrutura econômica, como se ela pudesse agora ascender ao *status* de meio de produção e, assim subvertendo a relação trabalho e educação, ao transformar especulativamente aqueles que tiverem oportunidades educacionais em proprietários dos meios de produção, até então inerentes aos capitalistas. Neste sentido, parece caminhar parte das argumentações expostas em Saviani³⁹(2008b), as quais serão retomadas oportunamente no capítulo sucedente.

Esta brevíssima menção à ideia de hegemonia em Gramsci, que pretendemos desenvolver em posteriores estudos de doutoramento, retrata o enfoque que queremos perspectivar, a qual consiste precisamente no reconhecimento de que Lula constituiu uma plataforma política ideologicamente arbitrária no sentido gramsciano, em detrimento de uma hegemonia, junto às camadas antagônicas da sociedade brasileira, dosando interesses imediatos das classes sociais fundamentais e/ou fra-

38 As questões da escola como um dos aparelhos privados de hegemonia aqui apenas esboçado serão retomadas no capítulo 3, naquilo que for pertinente ao estudo em fase do recorte metodológico.

39 As implicações relacionadas ao tratamento da educação como meio de produção e, portanto, elemento fundante nos marcos de uma ontologia do ser social, serão retomadas, por ocasião do desenvolvimento do capítulo 3, desta pesquisa acadêmica.

ções destas, não tendo, portanto, como perspectiva horizontes mais amplos de formação humana avessos à sociabilidade mercadológica do capital.

Aludimos, pois, ao fato de que a ideologia política em Gramsci (1999, p.302, 306) se refere a *toda concepção particular de grupos internos da classe que se propõe ajudar a resolver problemas imediatos e restritos*, carecendo, assim, de uma perspectiva mediática, assente numa concepção de mundo que representa a vida moral e intelectual de um grupo social concebido em movimento, consubstanciada em uma sociabilidade alternativa viável em detrimento do capitalismo, a exemplo do socialismo.

A questão, portanto, não está na semântica atribuída ao conceito gramsciano de hegemonia, como se fosse *de per se* capaz de explicar a realidade complexa do governo Lula. O problema da análise se daria, de um lado, pelo rebaixamento do problema do confronto da sociabilidade capitalista com uma perspectiva de sociabilidade “além do capital”; de outro lado, pelo descolamento da categoria hegemonia do eixo central da filosofia da práxis desenvolvida por Gramsci, correspondente na linguagem pictórica carcerária ao materialismo histórico-dialético marxiano (MANACORDA, 2007). Resta, portanto, seu uso como uma ideologia arbitrária, como “ferramenta/instrumento de governo” na acepção croceana, não obstante ser necessária sua desmistificação, como argutamente alerta Gramsci (1999, p. 206),

[...] as ideologias não são meras ilusões para os governados, um engano sofrido, enquanto são para os governantes, um engano desejado e consciente [...] as ideologias não são arbitrárias, são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de ins-

trumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc, mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes [...].

Corroborando o exposto, ademais, o fato de que nenhum conceito expresso por Gramsci nos *Cadernos do Cárcere* é tomado em sentido acabado ou desencarnado da base das situações complexas que se lhes apresentavam à época. Comumente Gramsci desenvolvia os conceitos de forma a fazer frente às situações adversas de ordem social, política e econômica que o desafiavam, haja vista a iminência do processo revolucionário socialista que tendia a se irradiar por todo o mundo do século XX.

Por conseguinte, para assegurar a fidedignidade à matriz de pensamento marxiano, evitando cair num reformismo próprio da social e democracia, Gramsci sempre ancorava suas flexões conceituais na fonte original dos escritos marxianos, citando-os ao longo de suas anotações reiteradas vezes para corrigir ou acautelar-se dos possíveis desvios teórico-práticos, advindos, quer das interpretações equivocadas, quer de sua desconsideração. A exemplo, retomamos as anotações do *Caderno do Cárcere nº 13*, quando das conjecturas acerca do economicismo⁴⁰. No decorrer desta argumentação, Gramsci indica,

Os erros de interpretação contidos nas pesquisas dos interesses “sordidamente judaicos” [alusão às teses de *Feuerbach*] foram algumas

40 O economicismo mencionado por Gramsci nos *Cadernos do Cárcere* é uma decorrência da interpretação equivocada dos escritos marxianos, a partir da qual se originam vários erros de concepção do movimento histórico, a exemplo do entendimento de que os movimentos históricos eram um reflexo direto e mecânico das mudanças introduzidas na produção industrial ou, ainda, que o interesse individual ou corporativo consistia em fatos econômicos, em detrimento dos interesses das classes econômicas. De todas as formas possíveis, o economicismo é apresentado por Gramsci como deturpação dos cânones marxiano a ser superada (GRAMSCI, 2011, p. 50).

vezes grosseiros e cômicos, terminando assim por reagir negativamente sobre o prestígio da doutrina original [referindo-se à doutrina dos escritos marxianos]. Por isso, é necessário combater o economicismo não só na teoria da historiografia, mas também e, sobretudo na teoria e na prática políticas. Neste campo, a luta pode e deve ser conduzida desenvolvendo-se o conceito de hegemonia, da mesma forma como foi conduzida praticamente o desenvolvimento da teoria do partido político e no desenvolvimento prático da vida de determinados partidos políticos [...] (GRAMSCI, 2011, p.53).

Decorre, por conseguinte o fato de que a hegemonia em Gramsci⁴¹ se conecta à filosofia da práxis, na medida em que esta é o coroamento de sistemas filosóficos parciais que se predispunham a dar conta da realidade imediata, não considerando as contradições inerentes ao real. Assim, em virtude da ausência de uma visão de mundo coerente e unitária, tendiam invariavelmente, de um lado, para abstração metafísica e, de outro lado, ao positivismo acrítico, corrente filosófica vigente na Itália à época de Gramsci (MANACORDA, 2007).

Em fase da importância que o sistema filosófico hegeliano⁴² teve no desenvolvimento do pensamento de Marx e

41 A compreensão que ora aludimos acerca do desenvolvimento que o conceito de hegemonia assume em Gramsci apresenta nexos relacionais parciais com as interpretações de Valentino Gerratana, célebre autor da edição crítica dos *Cadernos do Cárcere*. Guerratana prefere explicar o conceito de hegemonia gramsciano mediante da atribuição de um espécie de caráter dual à hegemonia. Com efeito, de um lado, considera uma hegemonia burguesa que estaria baseada num consenso passivo (ou manipulado), de outra parte, haveria uma hegemonia do proletariado, estabelecida por intermédio de consenso ativo (COUTINHO, 2011, p. 145).

42 O filósofo alemão - *Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770- 1831)* – considerado o *último dos grandes criadores de sistemas filosóficos dos tempos modernos*, sendo considerado o *expoente do “idealismo alemão”*. Na sua particular lógica de compreensão da realidade, Hegel advoga que *o fundamento supremo da realidade não podia ser o “absoluto” de Schelling nem o “eu” de Fichte e sim a “ideia”, que se desenvolve numa linha*

Gramsci, principalmente no que concerne à dialética, cumpre referenciá-lo ainda que brevemente. Neste intuito, ressaltamos que o sistema filosófico hegeliano fora pioneiro em admitir em mesmo arcabouço teórico o elemento representado pela contradição como categoria coexplicativa do real; todavia não foi capaz de conceber o real no plano concreto no qual as relações sociais se desenvolvem. Efetivamente, Hegel concebia o mundo das relações sociais como manifestações do pensamento – epifenômenos⁴³. Assim, Marx (2010, p.28,29) declara que,

[...] para Hegel, o processo de pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado [...] Em Hegel, **a dialética está de cabeça para baixo**. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de **descobrir sua substância racional dentro do invólucro místico** [...] sua forma racional, causa escândalo e horror a burguesia e as porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo **o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele**; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, **as formas que configura o devir**; porque, enfim, por nada se deixa impor; e é, na **sua essência, crítica e revolucionária** (Grifamos).

de estrita necessidade; a dinâmica dessa necessidade não teria sua lógica determinada pelos princípios de identidade e contradição, mas sim pela "dialética". Como veremos adiante, Marx crítica a compreensão de como a dialética hegeliana é apresentada, propondo, neste sentido, um novo enfoque para seu tratamento. (MARX, 2010, p. 159).

43 São reconstruções arbitrárias ou representações mentais dos fenômenos reais, não exercendo, nem podendo exercer, quaisquer influências sobre a realidade material, excetuando a especulação filosófica.

Deve-se a Marx, portanto, a proeza em perceber que Hegel, ao elevar o real ao pensamento, jamais poderia intervir no real como desenvolvimento histórico do homem na materialidade de suas relações sociais. Marx inverte, então, o sistema hegeliano, fundando o materialismo histórico-dialético, traduzido por Gramsci na literatura carcerária como filosofia da práxis. É com base na filosofia da práxis, portanto, que se desenvolvem o pensamento gramsciano no cárcere e, por conseguinte, todos os elementos categóricos que fundam sua argumentação.

Do exposto, com suporte no desenvolvimento que o conceito de hegemonia alcança em Gramsci desde os pressupostos na filosofia da práxis, cumpre indagar ante o governo Lula por que, ao ter chegado à direção política do País, e, assim, se aproximado ao que Gramsci (1999, p.106, 107) alude como o momento de inflexão, não tê-lo feito, pois,

[...] quando o “subalterno” se torna dirigente e responsável pela atividade econômica da massa, o mecanismo revela-se num certo ponto como um perigo eminente; opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar, já que ocorreu uma modificação no modo social de ser. Os limites e o domínio da “força das coisas” se restringiram. Por quê? Porque, no fundo, se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não o é mais: tornou-se protagonista; se ontem era irresponsável, já que “resistente” a uma vontade estranha, hoje sente-se responsável, já que não é mais resistente, mas sim agente necessariamente ativo e empreendedor. Mas, mesmo ontem, será que ele era apenas simples “resistência”, simples “coisa”, simples “irresponsabilidade”?

Entendemos, assim, que Lula poderia ter se aproximado, dentro dos limites histórico-filosóficos, daquilo que Gramsci

considera como possibilidade real de superação por parte das classes populares dos limites do capitalismo pela via da “guerra de posição”⁴⁴. Em Lula temos, no entanto, a decisão de não ir além, na fundação de novo Estado, de nova nação, preferindo, contrariamente, administrar em meio às contradições e limites restritivos do capital. O fato causa estranheza e enseja dificuldades de crítica, as quais podem ser traduzidas por aproximação às indagações de Gramsci (2011, p. 15), assim expressas:

Mas pode um mito ser “não construtivo”, pode-se imaginar [...] que seja produtor de realidades um instrumento que deixa a vontade coletiva na fase primitiva e elementar de sua mera formação, por distinção (por cisão), ainda que com violência, isto é, destruindo as relações morais e jurídicas existentes? Mas a vontade coletiva, assim formada de modo elementar, não deixará imediatamente de existir, pulverizando-se numa infinidade de vontades singulares, que na fase positiva seguem direções diversas e contrastantes? E isso para não falar que não pode existir destruição, negação, sem uma implícita construção, afirmação, e não sem sentido “metafísico”, mas praticamente, isto é, politicamente, como programa de partido. Nesse caso, pode-se ver que se supõe por trás da espontaneidade um puro mecanicismo, por trás da li-

44 A categoria revolução passiva na acepção gramsciana, apesar de não ser objeto de estudo, deverá ser precisada como cautela ante a possível desarticulação com o conjunto do pensamento do autor. Assim, o conceito de revolução passiva é utilizado por Gramsci para “expressar o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como, alude o fato de que o desenvolvimento italiano se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, não orgânico, das massas populares, através de “restaurações” que acolheram certa parte das exigências de baixo; trata-se, portanto, de “restaurações progressistas” ou “revoluções restaurações”, ou, ainda, “revoluções passivas”. (GRAMSCI, 1999, P. 393). Acerca da categoria revolução passiva, ver também a nota 15 do presente capítulo e a nota 19 do capítulo 2.

berdade (arbítrio-impulso vital) um máximo de determinismo, por trás do idealismo um materialismo absoluto.

Poderíamos dizer, por conseguinte, que Lula fora incapaz de ascender ao tipo do Príncipe de Maquiavel – O *condottiere*, por haver capitulado ante a função histórica de inaugurar um Estado novo. Talvez, nesse sentido, Gramsci (2010) identifique a personificação metafórica do Príncipe em um organismo político – O partido – e não um organismo profissional ou “trabalhista” – o sindicato. Assim,

O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a **concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcial na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político**, a primeira célula na qual se **sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais**. (P.16; grifamos).

Não obstante o exposto, considerando que Lula teve toda sua formação e personalidade ligada aos organismos sindicais, tendo, portanto, como perspectivas de luta ganhos corporativos, seria deveras coerente entender suas ações na condição de um presidente perspectivado pelos horizontes restritos de sindicalista.

Cumprе esclarecer que sindicato e sindicalista, como, respectivamente, indivíduo e instituição estabelecidos no nível do processo produtivo, têm como esfera de atuação principal a produção, dentro da qual procuram ganhos inscritos na fábrica ou indústria, consistindo, quase sempre, em forma de

salário e benefícios atinentes a determinada categoria de trabalhadores. Neste enfoque específico, poderíamos entender as ações de Lula com a consciência de um sindicalista (ARCARY, 2011), que não incorporou a consciência e as lutas mais amplas do partido político, como formador de *novas intelectualidades integrais e totalitárias, o crisol da unificação de teoria e prática*. (GRAMSCI, 1999, p. 105).

Ademais, por este prisma estaria justificado o porquê de Lula ter se aproximado do Partido dos Trabalhadores (PT), apenas quando se sentiu ameaçado por ocasião do segundo turno das eleições de 2006 (OLIVEIRA, 2010).

Nos limites do enfoque exposto nos parágrafos precedentes, mesmo carente de maior desenvolvimento, é identificada a tendência que a ação do governo Lula tem com aquilo que Sorel⁴⁵ entende por ideologia-mito, não conseguindo atingir a

45 Conforme nota nº 62 do *Caderno 10*, incluído no volume 1 da edição dos *Cadernos do Cárceres* utilizada neste estudo acadêmico, temos os seguintes esclarecimentos acerca de Georges Sorel (1847-1922): “*pensador socialista mas não marxista, o conceito de “bloco histórico” – reiteradamente empregado por Gramsci, embora num sentido bastante diverso daquele soreliano – está ligado a “mito”. Com efeito, pode-se ler na “introdução” ao mais famoso livro de Sorel, Reflexões sobre a violência (Petrópolis, Vozes, 1993): “Os homens que participam dos grandes movimentos sociais representam suas funções ações, para si mesmos, sob a forma de batalha, para assegurar o triunfo de sua causa. Propus chamar de ‘mitos’ essas construções, cujo conhecimento tem uma importância tão grande para a história: a greve geral dos sindicalistas e a revolução catastrófica de Marx são mitos. Como exemplos notáveis de mitos, dei aqueles construídos pelo cristianismo primitivo, pela Reforma, pela Revolução, pelos mazzinianos; o que quer mostrar é que não é preciso analisar um tal sistema de imagens do mesmo modo que um objeto se decompõe em seus elementos, mas que é preciso tomá-los em bloco como forças históricas”*. Do exposto, podemos compreender o porquê de Gramsci (2011, p. 14) afirmar que Sorel *partindo da concepção da ideologia-mito, não atingiu a compreensão do partido político, mas se deteve na concepção do sindicato profissional*. Na concepção sorelina, portanto, o “mito” não encontrava sua expressão maior no sindicato, como organização da vontade coletiva, mas não ação prática do sindicato e de uma vontade coletiva já atuante, *ação prática cuja máxima realização seria a greve geral, isto é, uma “atividade passiva”, por assim dizer, ou seja, de caráter negativo e preliminar (o caráter positivo é dado somente pelo acordo alcançado nas vontades associadas* [nesta expressão está um dos fulcros da elaboração gramsciana acerca da hegemonia, na medida em que concebe a

compreensão do partido político na acepção gramsciana, como *primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais* (GRAMSCI, 2011, p.16). Assim, torna-se evidente que a análise do governo em tela é clareada mediante o conceito de hegemonia na acepção do Filósofo da Sardenha, evidenciando, outrossim, sua importância para a compreensão do objeto de estudo entre suas intenções político-ideológicas mediáticas e suas realizações práticas imediatas.

Logo, compreendemos que ações desenvolvidas por ocasião do governo de Luis Inácio Lula da Silva tendem a circunscrever-se à sociabilidade capitalista. Neste sentido, temos dificultada a emersão dos elementos que ensejem mudanças sociais profundas que apontem para a superação da estrutura classista, na medida em que esta não foi considerada, proposta ou mesmo concebida em formas ineficazes ou incongruentes, típicas do horizonte da socialdemocracia; o que não consiste em dizer, absolutamente, que melhorias parciais não tenham sido implementadas no sentido de arrefecer as mazelas impregnadas nas estruturas sociais sob a égide do capital e, em particular, na educação. Assim, passamos à análise documental do plano de desenvolvimento da educação (PDE) e dos instrumentos jurídicos que darão identidade à proposta de integração entre EM e EPT.

2.3.1 Ensino Médio e Educação profissional no Plano de Desenvolvimento de educação (PDE): a unidade no discurso e a dualidade da prática

organização da vontade coletiva livremente associadas por uma compreensão do mundo que se elevou acima do senso comum e se tornou crítica| *de uma atividade que não prevê uma fase própria “ativa e construtiva”*.

Traço característico do segundo mandato do governo Lula foi, em tese, orientar ações pelas grandes diretrizes organizacionais que se apresentam em forma de macroprogramas, os quais se desdobram em princípios, eixos, metas e planos de ação. Nessa perspectiva, idealiza-se o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com similares em outras áreas governamentais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), chamado informalmente de “PAC da educação”.

Anuncia-se, pois, a tendência à veiculação ideológica de associar diretamente educação como responsável pelo desenvolvimento político-econômico do País, hipertrofiando, assim, sua função e, de soslaio, justificando seu tratamento como negócio e, por conseguinte, todo o cabedal de “ajustes” necessários ao seu funcionamento, retomam-se, com efeito, os pressupostos da Teoria do Capital Humano⁴⁶. Adiantamos que será neste veio de pensamento que caminhará o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, objeto de análise no capítulo 3 deste volume.

Na apresentação do PAC à Nação brasileira, causou estranheza o fato de o programa “carro-chefe” do Governo Federal somente vir a público no segundo mandato de Lula, tra-

46 Na teoria do Capital Humano, a educação comparece como premissa do desenvolvimento econômico, principal capital humano, ficando, neste sentido, reduzido a um produto como qualquer outro. Para Frigotto (1989, p. 40, 41), “o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. A educação passa, então a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda [...] Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social”.

zendo ações iniciadas no primeiro, a exemplo do FUNDEB⁴⁷. Este fato corrobora a crença de improvisação do mecanismo da gestão presidencial, lançando dúvidas sobre a existência do projeto de nação, a ser perseguido no decorrer dos mandatos. Este sentido é reforçado pelo fato de somente após o lançamento do programa em 2007 é que foi tornado público, conforme alude Saviani (2009, p.15), “*uma vez a proposta já implantada e em plena execução, o MEC decidiu apresentar uma justificação e a posteriori consubstanciada na ação denominada no ‘livro sobre o PDE’*”.

Malgrado o alardeio do governo em torno do PAC, plano de governo capaz de garantir unidade das ações estratégicas – políticas públicas, ou, como preferia dizer Lula, “elos da corrente”, o PAC explicita as “intenções oficiais” de prioridade assumida pela então Presidência do País, em vários eixos, incluindo a educação, pelo PDE.

Justifica-se a averiguação do último documento com maior vagar, no intento principal de perceber nexos com esta pesquisa, assim delineando os elementos midiáticos com a temática pesquisada numa totalidade⁴⁸ que se quer apreender. Neste sentido, *O Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas*, elaborado pelo Ministério de Educação (MEC), se encontra disponibilizado ao público⁴⁹, cumprindo ressaltar, porém, que é vasto o número de versões editadas desde o lançamento em 2007.

47 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. (BRASIL, 2010)

48 Por totalidade, entendemos os elementos centrais, essenciais, portanto, à compreensão do objeto ou fenômeno estudado, sendo, assim, imprescindíveis à sua posterior exposição crítica.

49 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 15 Nov. 10.

O PDE adota, em discurso audacioso, numa retórica pedagógica idealista, com nuances estrategicamente pseudosocialistas, em versão vulgar do que lembra por aproximação à proposta dos socialistas utópicos⁵⁰, pela tentativa de superação das relações desumanas impostas pelo capitalismo nascente, sem que para tanto houvesse o conflito entre as classes de trabalhadores e patrões. A associação se justifica ao se atentar para os elementos da definição da ideia de educação:

A educação é uma face do **processo dialético** que se estabelece entre **socialização e individualização da pessoa**, que tem como objetivo a **construção da autonomia**, isto é, a formação de indivíduos capazes de **assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo**. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, **especialmente no trabalho**. (BRASIL, 2010, p. 5; grifamos).

No conceito de educação do PDE, não se há mediações com a realidade social brasileira, sobre a qual quer atuar, sobretudo em mediações com questões estruturais de cunho político-econômico. Não são visíveis os princípios “de totalidade”, “de movimento”, “da mudança qualitativa”, tampouco

50 Os socialistas utópicos surgiram quando da ascensão das classes burguesa e proletária ante a expansão capitalista verificada no sec. XIX por ocasião da chamada Revolução Industrial. Idealizaram o estabelecimento do socialismo sem o necessário confronto direto de classes na perspectiva de superação das iminentes relações desumanas vigentes no capitalismo. Neste sentido, desenvolveram experiências contingentes de associação de trabalhadores em forma de cooperativas. Malgrado seu fracasso, os socialistas utópicos abriram caminho, mediante a necessária crítica de Marx e Engels, para o dito socialismo científico.

“das contradições” que legitimam o processo dialético. Assim procedendo, o PDE encontra limitações em responder, pelo menos, dialeticamente, às contradições entre o sistema político-econômico vigente e a formação humana das pessoas, pois isola o fenômeno educativo, abstraindo sua relação com o sistema político-econômico, cujo caráter regressivo tende para o estado de barbaria, imanente à sociabilidade erigida nos marcos do capital.

Com efeito, se assim não o fizesse, teria, irretocavelmente, que explicitar a materialidade sobre a qual o processo pedagógico é erigido, fato que evidencia questões estruturais do modo de produção da vida social e, com esta, a estrutura político-econômica. Por não privilegiar as contradições na realidade, resta ao PDE estabelecer o conceito de educação com base em abstrações filosóficas que negam ao documento a possibilidade de contribuir com a elucidação do tipo de sociabilidade que está em voga no Estado brasileiro e, por conseguinte, rebaixa a perspectiva da educação emancipadora. Assim, falseia-se o caráter superestrutural da educação, alçada especulativamente ao *status* de estrutura, não atentando para a natureza político-ideológica como mediação, esvaziando-se o sentido e corroborando passivamente a formação humana nos limites estritos do capital.

Cumprido, nesta fase do processo investigativo, afirmar que não se fala de autonomia, criatividade, criticidade ou quaisquer outros aspectos da essência verdadeiramente humana, sem confrontação com a sociabilidade exigida no contexto capitalista, sem lançar mão de emaranhado de elucubrações mentais, necessariamente acrílicas. É oportuno lembrar que a essência humana para Marx se apresenta como devir do homem que se

efetiva na relação com a natureza, com outros homens e consigo mesmo. Tal relacionamento não pode ser imaginado sob a óptica capitalista, que se assenta nas relações de trabalho estranhadas, condicionadas pela propriedade privada. O desenvolvimento do homem em todo o seu potencial omnilateral é tarefa do próprio homem, como nos adverte categoricamente Marx (2009), desde os primeiros escritos.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim **todos os órgãos da sua individualidade**, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como **órgãos comunitários**, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para como o objeto **a apropriação do mesmo, a apropriação de sua efetividade humana**. (P.108; grifamos).

Não é sem motivo, pois, que a crítica marxista assentada na problemática relação entre trabalho e educação, em suas manifestações atuais, aponta para necessidade de ruptura da estrutura perversa da sociabilidade forjada pelo capital ante à necessidade constante de expansão da acumulação, considerando em cada período histórico a incorporação das tecnologias desenvolvidas pela humanidade, como *conditio* na crescente extração da mais-valia, ensejando, assim, um fenômeno contraditório.

Nas extremidades das contradições mencionadas no parágrafo anterior, temos a necessidade de incremento da formação humana necessária à complexidade das atividades laborais e, por conseguinte, da educação necessária para tanto, de um

lado, e a precisa dosagem do conhecimento a ser constituído e socializado, de outro lado. Esta medida tem que ser corretamente expressa, sob pena de se verem questionadas a ordem econômica vigente e a classe dirigente/política a ela relacionada. Assim, surge a “ginástica” necessária para se definir o *quantum* de conhecimento estritamente necessário à atenção dos anseios capitais imediatos à época.

Na clássica indicação de Adam Smith (1983, p.80), tem-se simultaneamente a apresentação do problema e sua solução, qual seja: *o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação*”, mesmo que seja em “doses homeopáticas. Assim, o Estado é o indicado para intermediar a junção desse complexo processo que deve aliar a superestrutura educacional à estrutura econômica e, por conseguinte, ao trabalho, entendido como emprego. Esta visão parece afeta ao plano de educação apresentado ao PDE, cuja análise daremos continuidade no parágrafo posterior.

Em prosseguimento à análise preliminar do documento constitutivo do PDE, vê-se que, textualmente, se reconhece a educação como inscrita no sistema republicano federativo e nos preceitos constitucionais, e, como tal, respeita a autonomia de entes constitutivos estatais. Sem negar a necessidade de um sistema nacional de educação que garanta “multiplicidade” na “unidade”, assim é trazida à baila a expressão “arranjo territorial” como conceito que permitiria, dentro do quadro dimensional formado pelo “enlace entre educação e desenvolvimento econômico”, pensar a realidade em necessária conjunção com as demais políticas públicas, garantindo, assim, o desenvolvimento das pessoas, na medida de suas “aptidões e vontade”, ao

tempo em que a União presta apoio técnico e financeiro em colaboração com estados e municípios, conforme ordenamento constitucional.

Destarte, portanto, sob o *mote* do “regime de colaboração”, a União se resigna às funções de avaliação e regulação, em detrimento de um legítimo sistema nacional de educação, no qual a corresponsabilização efetiva entre os entes envolvidos (União, D.F., estados e municípios) poderia dar conta do *Plano Nacional de Educação (PNE)* vigente desde 2001, cuja nova versão encontra-se em tramitação no Senado Federal. Ademais, perde-se uma excelente oportunidade de se avançar, ainda que dentro dos limites impostos pelo capital, na dimensão educacional do País, na medida em que se desconsideram o diagnóstico e as diretrizes presentes no PNE. Talvez neste sentido o PDE pudesse contribuir significativamente como parte de um plano educacional efetivo. Contrariamente, o documento em foco optou pela adoção, como parâmetro, das 28 metas do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*⁵¹. Nesta compreensão, cumpre destacar, consoante Saviani (2009, p. 27) que,

51 Estabelecido pelo Decreto 6.094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é apresentado como uma conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. “*Em sua constituição se verificam um aglomerado de grupos empresariais comm representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau [No capítulo 3 desta dissertação em curso, como uma das ações desenvolvidas na área educacional vinculada ao Instituto Gerdau, será objeto de análise a tecnologia empresarial socioeducacional (TESE) que embasa a implantação do EMI a EPT no Estado cearense], Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Airton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros*” (SAVIANI, 1999, p.32). O acesso ao teor do documento está disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso 22 mai 2011.

Confrontando-se a estrutura do PNE com a do PDE, **constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio**⁵². Ele defini-se, antes, com um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíram em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta dos mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, **de fato o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE**, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este.

Com efeito, na atual fase intensiva de exploração capitalista, é condição *sine qua non* pensar a continuidade da acumulação do capital que lhe é imanente em termos de articulação de elementos ideológicos e estruturais que legitimem as mudanças requeridas no atual estágio de “desenvolvimento”. Também parece razoável que, na análise acadêmica em curso, se evidenciem questões contraditórias do processo, na correta articulação com o materialismo histórico-dialético que as funda.

De posse dessas premissas, havemos de considerar, de um lado, que não basta articular teoricamente “as dimensões da educação e economia” e esperar que, por meio de um conceito, também abstrato, de “arranjo territorial”, elas se viabilizem no

52 O sentido atribuído ao vocábulo plano, na compreensão adotada neste processo investigativo, se reporta à composição orgânica que orienta a variedade de aspectos constituintes de um todo, pois, somente neste sentido, pode se contrapor a “*uma práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue*”. (KOSIK, 2010, p. 14).

real e venham servir de instrumento efetivo que possibilite ao individuo real desenvolver-se conforme suas “aptidões e vontade”, as quais também carecem de materialidade para aflorar na realidade e, na falta desta, hão de permanecer de forma latente no ideário de existência, sem nunca se efetivar. Parece ser o sentido do materialismo histórico-dialético proposto por Marx (2008):

O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas **o seu ser social é que determina a sua consciência** [...] **Ao mudar a base econômica, revoluciona-se**, mais ou menos rapidamente, toda **a imensa superestrutura** erigida sobre ela. Quando se estudam essas revoluções, é preciso distinguir sempre entre **as mudanças materiais** ocorridas nas condições econômicas de produção e que pode ser apreciadas com exatidão próprias das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, **as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência dêsse conflito e lutam para resolvê-lo.** (P. 301, 302; grifamos).

No plano estrutural, é mister desvelar a noção de que, em movimento contraditório, o capital, na iminência do esgotamento das riquezas materiais da natureza, explorada à exaustão, em fase extensiva, volte o olhar do macro para o micro, num movimento dialético, na tentativa de garantir o mecanismo fundamental de extração da mais-valia, utilizando-se de programas educacionais travestidos de novo, com pseudopotencialidade de superar a crise, sem, de longe, cogitar na re-

vogação do que lhe é fundamental - o lucro econômico - em detrimento do que é realmente humano. Por este motivo, Mézáros (2007a, p. 76) sustenta a ideia de que,

[...] mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer **estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital** como modo de reprodução social metabólica. **Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer** mesmo quando **subjektivamente bem-intencionados autores** dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, **apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista** estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados.

Evidenciadas algumas sutilezas introduzidas do discurso idealista do PDE, acerca da educação em geral, passamos a abordar a educação de nível médio e profissional, tema central deste trabalho. O PDE traz a educação profissional tecnológica como eixo estruturante, ao lado da educação básica, ensino superior e educação de jovens e adultos - EJA profissionalizante. É nítido o foco do documento no estabelecimento de fortes vínculos entre educação e trabalho, depositando, sobretudo nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs), a tarefa de

[...] ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, **sobretudo de nível médio**; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, **o empreendedorismo e o cooperativismo**, apoiando **processos educativos que levem à geração de trabalho e renda**, especialmente a partir de **processos de autogestão**. (BRASIL, 2010, p.32; grifamos).

Não parece razoável que a rede de IFs, devidamente considerado o crescimento no atual governo - 140 unidades em 2002 para 214 unidades em 2010⁵³; venha a suprir a pressão nacional por educação profissional. A bem da verdade, ao levar em conta a demanda brasileira, as unidades do IF distribuídos nas regiões é deveras insignificante em quaisquer dos níveis educacionais de atendimento. Tenhamos por exemplo a Capital cearense.

Dados do INEP/MEC indicam que em 2012 a matrícula inicial no ensino médio⁵⁴ totalizou 69.770 alunos. Neste mesmo ano, *o campus* de Fortaleza do IFCE ofereceu um total de 706 vagas, distribuídas conforme quadros seguintes.

53 BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica**. [online]. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13175>. Acesso em: 10 mar. 11.

54 Neste montante está incluso o número de matrículas no EMI e o EM magistério das redes estaduais e municipais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 15 out. 2012.

Quadro 4 – Vagas ofertadas para a EPT articulada ao EM – Subsequente ou Concomitante Processo Seletivo 2012.1 e 2012.2.

EIXO TECNOLÓGICO	CURSOS TÉCNICOS	VAGAS		TURNO
		2012.1	2012.2	
AMBIENTE, SAÚDE E SEGURANÇA	<i>Segurança do Trabalho</i>	30	30	NOITE
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	<i>Eletrotécnica</i>	30	30	NOITE
	<i>Manutenção Automotiva</i>	30	30	NOITE
	<i>Mecânica Industrial</i>	30	30	NOITE
HOSPITALIDADE E LAZER	<i>Guia de Turismo</i>	25	25	NOITE
INFRAESTRUTURA	<i>Edificação</i>	35	25	NOITE
PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN (*)	<i>Instrumento Musical – Flauta Doce</i>	5	5	MANHÃ
	<i>Instrumento Musical – Teclado Eletrônico</i>	10	10	MANHÃ
	<i>Instrumento Musical – Violão</i>	10	10	MANHÃ
TOTAL DE VAGAS - PARCIAL		205	195	
TOTAL DE VAGAS - GERAL		400		-

Fonte: elaboração própria com base em dados do site do IFCE (vide nota 53)

Quadro 5 – Vagas ofertadas para a EPT integrada ao EM – EMI. Processo seletivo 2012.1 e 2012.2

EIXOS TECNOLÓGICOS	HABILITAÇÃO/CURSOS	VAGAS		TURNO
		2012.1	2012.2	
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	<i>ELETROTECNICA</i>	30	21	MANHÃ
	<i>MECANICA INDUSTRIAL</i>	30	21	MANHÃ
	<i>QUIMICA</i>	30	21	TARDE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<i>INFORMÁTICA</i>	30	21	MANHÃ
	<i>TELECOMUNICAÇÃO</i>	30	21	TARDE
INFRAESTRUTURA	<i>EDIFICAÇÕES</i>	30	21	DIURNO
TOTAL DE VAGAS - PARCIAL		180	126	-
TOTAL DE VAGAS - GERAL		306		

Fonte: elaboração própria com base em dados do site do IFCE (vide nota 53)

A análise das informações presentes nos quadros 4 e 5 sugere a dificuldade que o Governo Federal enfrentará, ao sugerir que a demanda por EPT da magnitude apresentada possa vir a ser suprida pela capacidade de resposta tão inócua do IF, mesmo considerando o avanço em termos de unidades de funcionamento, bem como o processo de interiorização crescente que vem se desenvolvendo na rede federal. Neste sentido, as oportunidades de um estudante da escola pública frequentar o Instituto Federal ainda figuram em níveis muito baixos caso se considere a ordem de grandeza das matrículas no EM.

Ao longo do documento, estão ideias temerárias que carecem de elucidação, em referência ao IF.

Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, **hoje em crise aguda**. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (*inclusive filosofia e sociologia*) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode **repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante**. Sem prejuízo do indispensável apoio da União à reestruturação das redes estaduais, os IFET podem colaborar para **recompor a espinha dorsal do ensino médio público**: no aspecto **propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor** – tão próprio ao ensino médio –, que nada mais é do que “conservar o que se entregou à memória para guardar”; **no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao**

invés de alargar, os horizontes do educando, **tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção. Visão sistêmica da educação, território e desenvolvimento se fundem** [sic!]. (BRASIL, 2010, p.33; grifamos).

Temos como hercúlea a missão delegada aos IFs pelo PDE, haja vista que, além de pretensamente sanar o problema de demanda de acesso, também é responsabilizado pela revolução educacional do País ao insinuar que, mediante sua ação, se viria a promover a superação da dualidade histórica entre ensino propedêutico e profissionalizante, ressaltando nesse ínterim a inclusão até *mesmo da Filosofia e da Sociologia* como disciplinas curriculares. Assim, no limite, a rede federal de ensino de EPT é convocada a recompor os sentidos da politecnia. Neste sentido, entendemos ser necessário o aprofundamento do conceito de politecnia em fase de sua emersão nos documentos oficiais. Assim, a temática será retomada por ocasião do capítulo 3 deste volume, quando do desenvolvimento do relatório de educação profissional do governo Cid Gomes, o qual também evoca os ideais de uma educação com base na politecnia.

Explicitada a natureza que a EPT assume no PDE, resta-nos verificar como a normatividade legal dará forma as intenções expressas no documento em tela. Neste sentido, passamos a delinear no tópico seguinte o caminho das sucessivas adaptações legais que possibilitaram o desenvolvimento da articulação entre EPT e o EM, objeto do estudo acadêmico em curso.

2.3.2 Os ajustes legais que amparam o ensino médio integrado à educação profissional técnica: a possibilidade legal da unidade.

Nesta fase do processo investigativo, evidenciamos de forma sumária o modo como se constituem os embates em torno da estrutura jurídica da educação brasileira que por vezes é utilizada para fundamentar restritivamente os limites educacionais e aspirações de ideais superiores de emancipação humana, residente no desenvolvimento da consciência unitária que porventura venha a subsidiar questionamentos da ordem social vigente que tem seus pilares na propriedade privada/ divisão social do trabalho. Também é patente a posição estratégica do ensino médio, em fase de enraizamento dos ensinamentos primários/fundamentais e “possibilidade” de vislumbre do ensino superior.

Postas as premissas, é possível compreender por que ferrenhos embates na fase intermediária da educação formal, em que ocorre o maior esforço em minar um projeto educacional no qual se estabeleça uma identidade própria neste nível de ensino. Assim, destaquemos a motivação das lutas em torno da revogação do Decreto nº 2.208/92, o qual legitimava legalmente a separação entre ensino médio e educação profissional, conforme explicitado cabalmente no *Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.* (BRASIL, 1997; grifamos). Em razão da diversidade dos documentos normativos da questão em pauta e da necessidade de precisar nexos relacionais, bem como diferenças, é expresso no quadro 4 seguinte o comparativo entre a legislação educacional geral - LDB nº 9394/96, no concernente ao objeto em estudo, e os respectivos disciplina-

mentos legais específicos, expressos nos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004.

Deprendemos, portanto, a necessidade da análise bibliográfica como parte da metodologia de pesquisa, por intermédio da qual pretendemos aprofundar/desenvolver a temática. Destacamos o fato de que o embrião da proposta de integração do EPT/EMI – objeto da pesquisa – toma forma de política governamental mediante ações legais:

1 revogação do Decreto nº 2.208/97, o qual legitimava a dualidade clássica entre ensino médio e educação profissional, por proibir, sumariamente, a vinculação entre as estruturas organizacionais da educação profissional e ensino médio;

2 publicação do Decreto nº 5.154/2004, que faculta a entes federados estaduais o desenvolvimento do ensino médio e da educação profissional em formas distintas em relação ao tempo, espaço e oportunidades educacionais, a saber:

I concomitante - ensino médio e educação profissional - com matrícula diversa, desenvolvido na mesma instituição, ou em instituições diferentes, prevendo, no segundo caso, celebração de convênio de intercomplementaridade que garanta sintonia entre as propostas pedagógicas;

II **integrado** - ensino médio e educação profissional desenvolvidos numa mesma instituição de ensino, com matrícula única;

III posterior - educação profissional após conclusão do ensino médio.

III. publicação da Lei⁵⁵ 11.741/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB Nº 9394/96 - no sentido de acrescentar a seção (IV-A) destinada à educação profissional técnica de nível médio (EPT), a qual poderá ser ofertada de **forma articulada ou subsequente**. A forma articulada se desenvolverá de modo integrado ou concomitante, podendo ser assim caracterizadas:

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, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- em mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; e
- em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis.

A priori, alguns questionamentos são suscitados pela exposição preliminar dos fragmentos legais em curso, quais sejam:

55 Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Para tanto, estabelece a seção IV-A no Título III da referida Lei, que parece indicar legitimação da educação profissional como sistema paralelo, doravante totalmente autônomo em sua legalidade, especificidade e destino.

a) há indícios embrionários de que a estrutura dicotômica – ensino médio e educação profissional – e consequentemente, modelo de escola de nível médio classista está sendo superado?

b) O que revela o Governo, ao propor uma integração entre ensino médio e educação profissional, quando historicamente tem favorecido/ estabelecido um sistema de educação profissional paralelo/independente – Lei Federal n. 8948/94 – inclusive com nível superior de ensino, nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs)?

c) Ao deixar a responsabilidade da escolha aos governos estaduais no que diz respeito à integração de formação geral e profissional no ensino médio, não estaria o Governo Federal se desviando de pressões de grupos progressistas⁵⁶ que enxergam nessa possibilidade as bases de uma “escola unitária”, constituída num horizonte de luta, podendo conjugar-se com esforços de setores da sociedade civil em geral, na direção de uma nova sociabilidade “para além do capital”⁵⁷ ?

A resposta a estas questões, entre outras, será perseguida ao longo da discussão do objeto de estudo, depreendendo-se, portanto, que a análise pormenorizada das referências legais ci-

56 NEDDATE – Núcleo de Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (Universidade Federal Fluminense), pesquisadores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, entre outros, são citados por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) como integrantes e signatários dos muitos documentos que serviram, por um lado, como base para lutas em torno da revogação do Decreto 2.208/1997 e , por outro lado, como fundamento para elaboração do Decreto 5.154/2004.

57 A expressão “para além do capital” foi cunhada por István Mészáros para representar a sociabilidade socialista que surgirá da superação do modo de produção capitalista em todos os seus matizes: social, político, econômico.

tadas – Decretos nº 2.208/1997 e 5.154/2004, Lei 11.741/2008 – além do Decreto nº 6.302 que institui o programa Brasil Profissionalizado, no sentido de normatizar o financiamento da EPT, entre outros, apresentam-se como imprescindíveis no delineamento do objeto de estudo, passando, portanto, a ser meta da análise documental que tencionamos desenvolver/aprofundar, pois, como diretrizes legais e pedagógicas, dão organicidade e materialidade ao EMI/EPT.

A análise do quadro 6 permite compreender sinteticamente o percurso histórico seguido pelos sucessivos ajustes nas legislações educacionais vigentes para fins de adequação jurídica aos interesses das classes dirigentes. Ademais indica como a legislação é utilizada para potencializar a estruturação da EPT paralelamente ao EM, inclusive em termos de administração e coordenação nacionais, pois como é dado saber, as ações de EPT são de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional (SETEC) e as ações do ensino médio são de competência da Secretaria de Educação Básica (SEB). Corroborando a organização educacional dual, temos a ausência de um sistema nacional de educação.

Quadro 6 – Comparativo atinente à educação profissional estabelecido pela LDB nº 9394/96 e os disciplinamentos legais expressos nos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004. Continua.

LEGISLAÇÃO	RECORTES
<p>LDB Nº 9394/96 (*)</p>	<p>Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.</p> <p><i>(*) redação dada antes das modificações introduzidas pela Lei 11.741/2008)</i></p>
<p>Decreto nº 2.208/97</p>	<p>Art. 3º - A educação profissional compreende os seguintes níveis:</p> <p>I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;</p> <p>II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;</p> <p>III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.</p> <p>Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.</p>

Quadro 6 – Comparativo atinente à educação profissional estabelecido pela LDB nº 9394/96 e os disciplinamentos legais expressos nos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004. Conclusão.

<p>Decreto 5.154/04</p>	<p>Art. 1º - A educação profissional, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:</p> <ul style="list-style-type: none">I - formação inicial e continuada de trabalhadores;II - educação profissional técnica de nível médio; eIII - educação profissional tecnológica de graduação e de pós graduação. <p>§ 1º - A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:</p> <ul style="list-style-type: none">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:<ul style="list-style-type: none">a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ouc) em instituições de ensino distintas, mediante 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.
------------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, no itinerário das alterações da legislação educacional, temos que o Decreto nº 2.208/1997, disciplinando a LDB, cristaliza a dualidade histórica ao proibir a oferta de ensino médio de forma integrada à educação profissional, daí surgindo a necessidade de pressão dos setores progressistas da educação (CNTE, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entre outros) pela sua revogação.

Ressalte-se que a ideia dos grupos de vanguarda educacional não se restringe à substituição do decreto por outro, de forma definitiva, pois assim se estaria reproduzindo a lógica similar ao período histórico, no qual os níveis de ensino eram normatizados por leis orgânicas, conforme quadro 2. Destarte, a substituição deveria ser temporária, até a deflagração de amplo debate com toda a comunidade brasileira, com vistas a subsidiar a revisão da própria LDB, assegurando, assim, que a integração no nível médio fosse a única possibilidade de desenvolvimento da educação profissional. Nesse ínterim, também se revogariam as diretrizes curriculares nacionais (DCNs), em sintonia com a nova perspectiva unitária de educação, a que norteasse a implantação de propostas pedagógicas em nível escolar, como bem expressou Frigotto (2005, p.109).

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da formação de trabalhadores para uma concepção emancipatória desta classe [...] Isso, certamente levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e não uma lei específica para a educação profissional.

Diferentemente do almejado, o presidente Lula revoga o Decreto nº 2.208/97, ao tempo em que edita o Decreto nº 5.154/2004, no qual o ensino médio integrado figura como possibilidade e não como exclusividade, conforme quisemos indicar no quadro 6, delegando desta feita aos estados a “responsabilidade” pela escolha do formato que lhes aprouvesse. Paralelamente, o CNE ajusta as DCN para acomodar a possibilidade de integração nesse nível de ensino, fato que caracteriza estratégia de se esquivar da responsabilidade institucional de garantir unidade nacional em torno da proposta de integração no ensino médio, como condição *sine qua non* de superar a divisão clássica entre formação propedêutica e profissional. Para Frigotto (2011, p. 12 e 13),

A anulação do Decreto 2.208, de 1997, e a criação do Decreto 5.154, de 2004, possibilitou a volta do ensino médio integrado, mas manteve, todas as possibilidades do decreto anterior. O não empenho do governo de ensino médio em concepção integral e no horizonte da escola unitária e politécnica e a doutrinação da década de 1990 levaram à dualidade e às diferenciações [...].

Há indícios, portanto, de querelas no plano educacional e que estas, por si, são insuficientes, ante o sistema econômico capitalista, cujas características regressivas mantêm intactas as bases que produzem a realidade excludente que beneficia minoria privilegiada da população, em detrimento da maioria alijada dos direitos essenciais; impondo os interesses de minoria/parcial à totalidade da população, cujos poucos direitos têm que ser como que “arrancados” da estrutura capitalista, a qual, em sua sociabilidade avassaladora, condiciona todo um arcabouço teórico-metodológico que tende à reificação que naturaliza

processos desumanos, conduzindo à passividade perante a conjuntura social, ou, quando muito, às ações de cunho reparador que ademais contribuem para a perpetuação do sistema socio-metabólico do capital.

Tem-se como imperativa, em face do exposto, a noção de que as lutas no plano educacional precisam alçar consonância com o horizonte de lutas de classe, para além dos movimentos sociais da contemporaneidade, tendentes, conforme indicado à fragmentação/individualismo, na busca pela necessária superação do sistema socioeconômico do capital, sob pena de se verem neutralizados seus melhores esforços, como aludido argutamente por Mészáros (2007a, p.197), ao afirmar que

[...] a razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem ir-reformáveis.

Em síntese, portanto, destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 - antes das alterações advindas com a Lei nº 11. 741/2008 - se limitava, no tocante aos vínculos entre ensino médio e educação profissional, ao que preconizavam os marcos legais, prescritos nos parágrafos segundo e quarto da Seção I, Art. 36, Inciso IV, os quais normatizam:

§ 2º “ O ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.**

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, **facultativamente, a habilitação profissional**, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 2008; grifamos).

O entendimento do texto da lei traz a possibilidade de formação profissional e preparação para o exercício de profissões técnicas de forma genérica. A integração do ensino médio à formação profissional não figurava como necessidade, tampouco como prioridade real. As alterações inseridas pela Lei nº 11.741/2008 consistem, na revogação dos parágrafos legais expressos no tópico anterior (§ 2º, § 4º) e acréscimo da Seção IV-A, que dispõe acerca da educação profissional técnica de nível médio. Assim o texto legal – LDB – passa a ter a seguinte redação:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I articulada com o ensino médio;

II subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Art. 36-C. A educação **profissional técnica de nível médio articulada**, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e 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;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008; grifamos).

Desta feita, a LDB nº 9394 engloba o texto do Decreto nº 5.154/2008, todavia, ao fazê-lo, preserva estrategicamente a Seção IV, que trata do ensino médio e, em assim fazendo, mantém inalterada a via clássica de acesso dos filhos da classe dirigente e política ao ensino superior; inaugurando, concomitantemente, a EPT, a qual poderá se articular ao ensino médio por meio da integração. Nestes termos, de um lado, há fortes indícios do legislador em manter bifurcado o caminho de acesso à universidade e, de outro lado, resta fortalecido o sistema educacional técnico/profissionalizante, destinado historicamente às massas populares.

Corroborando o exposto, verificamos que o percentual comparativo entre o número de matrículas do EMI e EM tem crescido lentamente desde o ano de sua implantação em 2008. Atualmente, quatro anos após as primeiras iniciativas nesta forma de articulação, este percentual não chega a 10% , confor-

me indicações da tabela 1. Assim, há de se indagar qual a ordem de prioridade que o EMI assume no conjunto de políticas voltadas para educação em sua fase intermédia.

Tabela 1 – Evolução das matrículas no EMI/EPT - Referência: 2006-2012

ANO LETIVO / ANO CONSIDERADO NO FUNDEB	URBANO	RURAL	TOTAL GERAL (EM)	TEMPO INTEGRAL	INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	TOTAL % DO EMI
2006-2007	123.536,3	484,7	124.012	12.871,7 (*)		0,18
2007-2008	233.936,0	1.914,0	235.850	-	3.304,07	1,40
2008-2009	344.184	3.049	347.233	3.131	8.946	2,58
2009-2010	344.680	3.196	347.876	2.736	15.748	4,52
2010-2011	328.780	5.982	333.972	4.034	20.941	6,27
2011-2012	322.977	7.055	330.032	5.838	25.994	7,87

(*) Não consideradas as matrículas da EJA Integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo, visto que estes dados não foram coletados no Censo Escolar de 2006.

Fonte. Elaboração própria com base nos dados disponíveis no *site*⁵⁸ do Fundo Nacional da Educação Básica (FNDE)/MEC

Cumprir lembrar que, consoante as orientações do documento-base que fomentaria a discussão junto à sociedade civil acerca de qual seria a natureza da integração que deveria ser incorporada à LDB nº 9394/96 em seu artigo 40, desde sua apresentação, já se anunciava com clareza que

58 Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/fundeb-dados-estatisticos/2663-matricula-coeficientes-de-distribuicao-de-recursos-e-receita-anual-prevista-por-estado-e-municipio-2012-com-base-na-portaria-interministerial-no-1809-de-28122011>>. Acesso em 19 jul 2012.

[...] a forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio dá-se, **principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos**. Assim, o PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, com o acréscimo de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e pelo financiamento para a melhoria da qualidade do ensino médio integrado e ampliação de sua oferta nos sistemas de ensino estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto no. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. (BRASIL, 2007, p. 4).

Depreendemos do exposto que, embora houvesse a convicção de que a forma integrada de oferecimento do EM e EPT seria aquela que resultaria em melhores resultados de aprendizagem, não se tomou como única forma de oferecimento para escolas de ensino médio, preferindo-se mantê-la como uma opção entre outras, estabelecendo-se, concomitantemente, um programa de financiamento específico para as redes estaduais que aderissem a esta possibilidade de oferta de ensino, o assim chamado programa Brasil Profissionalizado⁵⁹.

59 O Manual de Orientação de Preenchimento da Situação Escolar, uma publicação do DAPE/SETEC/MEC, define o programa Brasil profissionalizado como *um programa de financiamento e assistência técnica que tem como objetivo ampliar e qualificar a oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio nas redes estaduais de ensino, realizado em cooperação entre a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Os Estados que possuem rede de ensino médio ou de educação profissional de nível médio e tenham assinado o Compromisso Todos pela Educação solicitam suas demandas. O MEC avalia as demandas, de acordo com as necessidades locais, e convoca o Estado para assinar os convênios. A escolha das escolas será feita pelo próprio Estado, que deverá priorizar, entre outros aspectos, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) local, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a sintonia com os arranjos produtivos locais. A assistência será feita por meio de convênio com o FNDE ou assistência técnica do*

Para Sousa (2011, p. 110),

O Programa Brasil Profissionalizado foi instituído, no âmbito do Ministério da Educação pelo Decreto Nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, para estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

O fato de que de 2007, ano de implantação do referido programa, até o ano de 2010, foi repassado um montante de R\$ 1.538.532.367,95; dentre os estados brasileiros que mais se beneficiaram destes recursos figura o Ceará, com R\$ 231.257.684,82, o qual será alvo de análise particular no próximo capítulo deste livro. O montante repassado aos demais entes federados está disposto em ordem decrescente de valor na tabela 2.

MEC via rede pública de educação. Como contrapartida, cabe ao Estado monitorar o programa no seu território, realizar concursos públicos, abrir aos conselhos populares a participação do setor produtivo e de trabalhadores, controlar a evasão escolar, entre outras. (P. 2).

TABELA 02 – Repasses do programa Brasil Alfabetizado (2007 – 2010)

ESTADOS DO BRASIL		REPASSE (R\$)
1º	CEARÁ	231.257.684,82
2º	PARAIBA	199.347.787,00
3º	RIO GRANDE DO NORTE	124.121.934,23
4º	PERNAMBUCO	89.005.346,35
5º	PARÁ	82.139.361,98
6º	MATO GROSSO	78.948.848,86
7º	MINAS GERAIS	76.713.130,73
8º	BAHIA	72.197.936,2
9º	MATO GROSSO DO SUL	67.450.380,68
10º	SANTA CATARINA	66.482.059,8
11º	SÃO PAULO	65.304.573,16
12º	ACRE	56.492.595,4
13º	RIO GRANDE DO SUL	54.051.199,53
14º	PIAUI	49.574.854,32
15º	SERGIPE	46.14.4826,89
16º	GOIAS	45.072.761,48
17º	MARANHÃO	39.149.832,82
18º	TOCANTIN	32.393.124,49
19º	PERNAMBUCO	28.194.952,13
20º	ALAGOAS	18.428.542,27
21º	RORAIMA	7.814.577,30
22º	AMAPÁ	5.123.213,18
23º	ESPIRITO SANTO	3122844,33
TOTAL		1.538.532.367,95

Fonte: SETEC/MEC

Haveremos de considerar que o modelo de financiamento da educação brasileira por intermédio de programas pode comprometer a continuidade das ações, pois, além de condicioná-las às intempéries governamentais, haja vista que podem ser suspensas a qualquer momento, também favorece a prática corriqueira de desvinculação de imposto, o que significa um grande dreno de recursos de vários ministérios e programas, como foi até o ano de 2009 o caso da possibilidade de desvinculação de até 20% da receita da União (DRU) voltadas para a educação. A DRU criada no ano de 1994 permitiu que fosse

solapada grande quantidade de recursos destinados à educação (GRABOSKI, 2010). Com efeito,

Temos no Brasil políticas e programas de governo ao invés de políticas de Estado, restringindo-se ao exercício do poder e não para as ações de médio e longo prazo. **Nossas elites dirigentes nunca conseguiram pensar o Brasil como nação e nem a educação como projeto social amplo e estratégico para o futuro dessa nação.** Essa limitação pode estar a demonstrar que nos **falta uma política nacional de educação** ou, **propositadamente, o projeto é justamente da ausência dela**, possibilitando, assim, uma enorme fragmentação de programas e ações pontuais, **especialmente na educação profissional.** (P.92; grifamos).

Não obstante o exposto, haveremos de considerar o fato de que na atualidade o censo escolar⁶⁰ da EPT indica, pela primeira vez, a predominância de matrículas de EPT nas dependências públicas (federal, D.F, estadual e municipal) haja vista que outrora esta era majoritariamente vinculada à dependência administrativa privada, conforme indica a tabela 3.

60 O Primeiro censo da educação profissional foi realizado pelo INEP em 1999 de forma especial (Censo Especial) – sem periodicidade fixa – visando a fornecer insumos às várias esferas de governo para planejamento de suas demandas educacionais nesta modalidade de educação ante as demandas do mercado. Somente a partir de 2003 o INEP sistematizou as informações relativas à EPT (formação inicial e continuada ou qualificação profissional, EPT de nível médio e educação tecnológica de nível superior) através de um suplemento ao caderno do Censo escolar. Compõem a base de dados, o IBGE, o IPEA, pesquisa de emprego e desemprego (PED) e a SETEC-MEC. As análises de Graboski (2010, p.80) acerca dos dados fornecidos pelo INEP em 1999 indicavam na EPT “a predominância da natureza particular das instituições dedicadas ao EPT. (tabelas de cursos ...não foram verificadas no sentido de identificar o tipo de curso oferecido de acordo com a natureza da instituição – lembrar-se que cursos da área tecnológica são mais onerosos, talvez por isso o sistema S tenha predominância na área básica e talvez a EPT no nível médio praticada nas escolas seja talvez de cursos básicos que não exigem muita infraestrutura).

Tabela 3 – Nº de matrículas na EPT por dependência administrativa e formas de articulação ao EM e à EJA

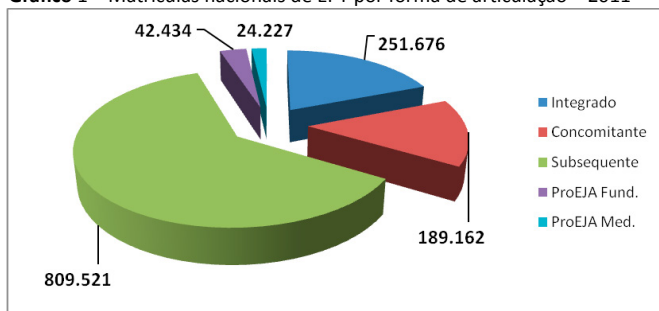
Dependência Administrativa	Integrado	Concomitante	Subsequente	ProEJA Médio	ProEJA Fundamental	Total
Federal	86.319	25.129	75.126	14.993	694	202.261
Estadual	135.463	65.023	249.106	23.033	14.235	486.860
Municipal	9.975	4.883	17.452	84	8.676	41.070
Privada	19.921	94.127	467.837	4.324	622	586.831
Total	251.678	189.162	809.521	42.434	24.227	1.317.022

Nota: Inclui ensino presencial e semipresencial

Fonte: DIEESE. Publicação do Fórum de Gestores Estaduais de EPT/Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). INEP, Censo Escolar. 2011.

Além de evidenciar que em conjunto as três redes públicas de EPT perfazem 730.191 matrículas superando desta forma a rede particular, que apresenta 586.831 matrículas é possível ainda verificar que, decorridos quatros anos desde sua implantação a forma integrada entre EM e EPT, objeto deste estudo, ainda figura aquém, em termos de número de matrículas, da forma subsequente. Este fato pode ser mais bem visualizado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrículas nacionais de EPT por forma de articulação – 2011



Nota: Inclui ensino presencial e semipresencial.

Fonte: Elaboração: DIEESE. Publicação do Fórum de Gestores Estaduais de EPT/ Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). INEP, Censo Escolar. 2011

Do exposto, podemos compreender que, em termos gerais, a dualidade educacional histórica no Brasil, mormente no ensino médio, tende a permanecer como marca distintiva escolar, ainda que sob novas configurações como parece indicar a extrema fragmentação de opções que separa os filhos da classe trabalhadora do nível superior de educação, em contraste com o itinerário retilíneo de que usufruem os filhos da classe dirigente e política. A hegemonia gramsciana que preconiza uma elevação cultural das massas subalternas na inauguração de outra sociabilidade além daquela assentada na estrutura de classes sociais permanece, por conseguinte, como um ideal a ser perseguido por todos aqueles que militam por um sistema econômico não baseado na propriedade privada/divisão social do trabalho.

No sentido expresso no parágrafo anterior, se insere a possibilidade de integração entre EM e EPT no contexto educacional brasileiro, inaugurando, assim, uma fase em que a aproximação entre ensino técnico, com ênfase nas atividades manuais e ensino propedêutico, enfatizando as atividades intelectuais, tende a ser revisto porém, quando situada no quadro das relações sociais, esta forma de integração, ainda comparece com uma possibilidade restrita aos filhos da classe trabalhadora. Na tentativa de aprofundar as compreensões até o momento expressas, passamos ao capítulo 3 desta investigação de cunho acadêmico, no qual pretendemos analisar o caso específico da escola estadual cearense como arrimo para as respostas às questões objetivas de pesquisa.

3

INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (EM) À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT) NO CEARÁ⁶¹

Destina-se a análise da integração entre o EM e a EPT no contexto do Estado do Ceará, procurando caracterizar a gênese histórica, contexto e evolução da implantação, características peculiares e, nesta última, a influência empresarial na gestão do processo escolar, caracterizada pela adoção da tecnologia empresarial socioeducacional Oderbrecht (TESE). Como documentos centrais de análise, elegemos aqueles intitulados respectivamente de Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, mediante o qual o governador Cid Gomes estabelece as diretrizes gerais da EPT a serem perseguidas em seu mandato eletivo, o manual operacional do modelo da gestão da TESE e os documentos utilizados no curso de formação para os gestores e professores que desenvolvem atividades nas escolas estaduais profissionalizantes do Ceará. Ademais, compõem o texto os resultados preliminares da pesquisa de campo.

61 *O Estado do Ceará está localizado na região Nordeste do Brasil, limitando-se ao Norte com o Oceano Atlântico; ao Sul com o Estado de Pernambuco; a Leste com os Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba e a Oeste com o Estado do Piauí. A área total é de 148.825,6 km². Composto atualmente por 184 municípios, dos quais 50 estão incluídos na região do semiárido nordestino. A estimativa do PIB a preço de mercado para o ano 2010, chega próximo a 75 bilhões de reais, representando um crescimento nominal de mais de 10 bilhões em relação ao ano anterior. Dentre as escolas que formam o sistema de ensino estadual em 2010, temos 850 de nível médio perfazendo uma matrícula total de 386. 158 alunos e 58 escolas do ensino profissional. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/index.php/ceara-em-numeros>. Acesso em 12 jan. 2012.*

3.1 Antecedentes históricos do governo Cid Gomes - breves considerações

Para os fins a que se destina esta fase da nossa pesquisa, temos como necessário o delineamento dos antecedentes históricos que contextualiza a chegada de Cid Ferreira Gomes ao Governo do Estado do Ceará em 2008, priorizando o contexto histórico da política educacional. Destarte, acreditamos ser possível o estabelecimento de parâmetros que favoreçam a investigação, permitindo a inferência de possíveis movimentos de ruptura, continuidade ou retrocessos, com relação ao denominado “governo das mudanças”, compreendido dos anos de 1987 – 2002, os quais correspondem respectivamente aos governos de Tasso Jereissati (1987-1990); Ciro Ferreira Gomes (1991 – 1994); Tasso Jereissati (1995 – 1998) e Tasso Jereissati (1999 – 2002).

Cumprir destacar que a tentativa que empreendemos não visa absolutamente à reconstituição aprofundada do período citado anteriormente, que extrapola enormemente os limites desta pesquisa. Ressaltamos que nosso intuito é estabelecer as tendências, mormente na área educacional, que ensejem apreender o caráter geral das reformas do assim denominado “governo das mudanças”, fornecendo, desta feita, o contexto histórico no qual o governo Cid Ferreira Gomes se insere quando de sua chegada ao paço Iracema.

O assim chamado “governo das mudanças” será caracterizado pela inserção do mecanismo de planejamento gerencial na gestão do Estado do Ceará. Essa metodologia governamental tem origens históricas que remontam a meados do século XX no Brasil, consistindo, *grosso modo*, na tentativa de imprimir uma marca de democratização nos processos de administração

do governo, caracterizando, outrossim, a adoção das políticas públicas como instrumento de intervenção na realidade social. Com base nos estudos de Lima (2008, p.212,213), podemos identificar como pioneiras as seguintes iniciativas de planejamento como molde da ação administrativa adotada na condução das ações estatais no Brasil.

1. O plano SALTE (1949) tinha como ações prioritárias saúde, alimentação, transporte e energia. Sua curta existência, em razão, como era dito à época, a falta de SAL – saúde e alimentação - marcaria sua extinção em 1951.

2. A instituição, ainda em 1951, no plano nacional, da comissão mista formada pelos Estados Unidos e pelo Brasil, cujas atividades de fomento à reestruturação econômica subsidiaram a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico em 1952 às expensas da ajuda externa estadunidense.

3. Formação, em 1953, do grupo misto da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) - Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE) sob a direção de Celso Furtado, cuja função seria a elaboração de um diagnóstico da economia brasileira para fins de macroplanejamento do País. Não obstante, com o início da ditadura militar, os estudos preliminares da comissão acabaram por servir como base para o planejamento administrativo de Juscelino Kubitschek em 1956 quando da elaboração das metas do seu plano de desenvolvimento que visavam a avançar “cinquenta anos em cinco”.

Neste esteio, portanto, forma-se historicamente no Brasil uma espécie de senso comum da necessidade do planejamento como mecanismo gerencial da gestão pretensamente capaz de garantir a democratização das ações de estados e municípios, aglutinando formalmente muitos dos ideais até então de cunho político de esquerda, ainda que numa perspectiva socialdemocrata tipicamente reformista. Como se verá posteriormente, a metodologia da gestão administrativa alcançará fortemente as instituições formais de ensino públicas reverberando, *mutatis mutandis*, nos dias atuais. Nesse sentido, parece-nos necessária a compreensão da gênese histórica deste processo, para desvelo deste objeto de pesquisa. Com efeito,

O delineamento do percurso histórico da implementação da política pública de gestão democrática torna mais fácil entender a materialidade histórica desse processo no cenário cearense, compreendendo inclusive as forças hegemônicas determinantes para sua efetivação no ambiente da educação escolarizada. Isto é importante para se **compreender por que atualmente a gestão democrática é colocada como “remédio” para as problemáticas enfrentadas pela escola pública.** Nem sempre foi assim. Há um tempo (não tão além) **a democratização da escola pública era uma luta das organizações sociais de tendência política à esquerda.** (DIÓGENES; VAGNA; VANUZIA, 2012, p. 1; grifamos).

No Estado do Ceará, temos a adoção do modelo de planejamento apenas em 1963, com o I PLAMEG (Plano de Metas Governamentais – 1963 a 1976) sob os auspícios do então governador Virgílio Távora. Sucederam-se, desde então,

cinco planos de governo⁶² até vir à baila o “plano de mudanças” do então governador Tasso Jereissati – 1887 a 1990.

A chegada de Tasso Jereissati ao governo em 1987 foi marcada pela bandeira da renovação, como necessidade imperiosa da onda de reformas neoliberais que varre o mundo, naquilo que entendemos ser um ajuste ao “novo” *mote* de produção capitalista expresso pelo incremento de produção alavancada pela emergência progressiva dos métodos de produção de cunho toyotista⁶³. Os efeitos deste processo de reestruturação produtiva são potencializados, no Brasil, pelos ares de liberdade política que marcaram os anos posteriores ao fim do período de ditadura militar (1964 - 1985). Neste contexto, “associando convenientemente as palavras de ordem, mudança, miséria

62 Plano de Ação Integrada do Governo Plácido Castelo (PLAIC) - 1967 a 1971; Plano do Governo do Estado do Ceará de César Cals (PLAGEC) – 1971 a 1975; Plano Quinquenal de desenvolvimento do Estado do Ceará do governador Adauto Bezerra (PLAN-DECE) – 1975 a 1979; II Plano de Metas Governamentais do governo Virgílio Távora (PLAMEG) – 1963 a 1976; Plano Estadual de Desenvolvimento do governador Gonzaga Mota (PLANED) 1983 a 1987 (LIMA, 2008).

63 O vocábulo toyotismo faz alusão à fábrica japonesa de carros Toyota, sendo usado para caracterizar o conjunto de técnicas de produção verificadas originalmente em empresas orientais no Japão, nas quais a combinação do cronômetro (controle do tempo) e a linha de produção (produção em série e em massa), emblemáticos do modo de produção taylorista/fordista, passam progressivamente a adotar técnicas diversificadas de produção baseadas na flexibilização da produção, visando ao atendimento de uma diversidade de características inerentes a grupos de consumidores pequenos e variados. Assim, por exemplo, se desenvolve uma tendência à adoção do estoque – reposição se produtos somente após a venda de todos aqueles que estão expostos. Decorrem destas medidas a tendência à flexibilização dos trabalhadores ou a racionalização/manipulação das forças subalternas, como diria Gramsci (2007) no ensaio acerca do *Americanismo e Fordismo*, mediante a disposição de assumirem diferentes funções, como operar várias máquinas; participação controlada nos processos de planejamento; absorção das funções sindicais pela empresa, entre outras características, que em conjunto fortalecem a tese de uma especialização flexível e não de um pós-fordismo, haja vista que há convivência de características inerentes a ambos os modos de produção e não uma total superação do mesmo como parece indicar o segundo termo. (ANTUNES 2008; HARVEY, 2010). Assim, justificamos o uso da expressão especialização flexível em detrimento de pós-fordismo, sendo a última utilizada no texto do Plano Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará, que é objeto da análise documental que se dará em tópico subsequente.

e clientelismo, um grupo de industriais ligados à CNI vinha apregoando a necessidade de modernização⁶⁴” como *conditio* essencial para elevação do Ceará aos novos patamares de produção exigidos pela inclusão do Brasil no processo de globalização⁶⁵ crescente. Assim,

A força do grupo das “mudanças” foi determinante no sentido de **conduzir a inserção do Estado na nova ordem econômica mundial**. Formado por uma elite industrial e comercial **cujos negócios econômicos transpunham as fronteiras geográficas do Ceará**, tal grupo tinha a compreensão de que, sem **profundas mudanças na máquina administrativa do Estado**, era simplesmente impossível lograr êxito [...] O líder mais visível do “grupo das mudanças”, o governador Tasso Ribeiro Jereissati, exerceu, inclusive **enorme influência no sentido de viabilizar as reformas neoliberais no Brasil**, a partir da própria explicitação do perfil ideal do ministro da Fazenda de Itamar Franco [Fernando Henrique Cardoso]. (LEITÃO, 2010, p.26; grifamos).

64 Como se verá em tópicos posteriores, “as mudanças” na produção apregoadas pelo “grupo das mudanças” que tem atualmente no governo Cid Gomes uma tendência à continuidade, se dá pela base teórica de produção do “pós-fordismo”, guardando, assim, semelhança com os denominados *modernizadores da nova esquerda*, cujas estratégias de governo passam pela adoção de um modelo de Estado que seja fortemente atuante no sentido de viabilizar sua inclusão no processo de globalização. Neste sentido, seus adeptos retomam, entre outros, os pressupostos teóricos fundados na Teoria do Capital Humano (vide capítulo 2, nota 34, p. 64) como pretensamente promotores da redução das desigualdades sociais, defendo, outrossim, um tipo de educação e treinamento que favoreça a educação profissional (ARRAIS NETO, 2006).

65 Marx e Engels já forneciam indicações daquilo que chamamos hoje de globalização. Em suas palavras, *ao invés das necessidades antigas, satisfeitas por produtos do próprio país, temos novas demandas supridas por produtos dos países mais distantes, de climas os mais diversos. No lugar da tradicional auto-suficiência e do isolamento das nações surge uma circulação universal, uma interdependência geral entre os países.* (MARX e ENGELS, 2010).

Sob este discurso de mudança, portanto, são forjadas, entre outras, as condições necessárias ao convencimento da população que culminou com a ascensão de Tasso Jereissati ao governo do Ceará e, por conseguinte, a implementação do “plano de mudança”, calcado fortemente na lógica da racionalidade burocrática, expressa, sobretudo, pela redução do contingente de funcionários, rígido controle dos gastos públicos, privatização das empresas estatais – emblematicamente, Companhia Energética do Ceará (COELCE) e a Empresa de Telecomunicações do Ceará (TELECEARÁ) – e descentralização administrativa. Nesta última característica, se insere o bordão do desenvolvimento sustentável, pelo qual se procura desenvolver nos municípios e comunidade procedimentos de autogestão na prestação de serviços.

A racionalização dos processos administrativos atingiu fortemente o campo educacional. Os principais desdobramentos na rubrica da descentralização deram-se por meio da municipalização do ensino fundamental e do desenvolvimento da gestão democrática escolar. Figura nesta última a eleição de diretores escolares, pela qual se pretendia fortalecer a autonomia escolar. Neste intuito, também foram fortalecidas outras instâncias escolares com pretensão potencial de democratização das ações educacionais, à semelhança dos conselhos escolares e grêmios estudantis, pois,

Com efeito, a eleição para diretores é um procedimento importante, **mas não garante em si a efetiva democratização da escola**, para tanto, **foram mobilizadas outras ferramentas de participação da comunidade no interior da escola como os conselhos escolares e os grêmios estudantis**, tanto nas orientações políticas do governo federal quanto do governo do

Ceará. (DIÓGENES; VAGNA; VANUZIA, 2012, p. 9; grifamos).

Em contraposição à necessidade de democratização pretendida pelo “Plano de Mudanças”, são verificadas práticas autoritárias contra os docentes verificadas pelos “governos das mudanças”, as quais dificultaram sobretudo maiores aquisições no plano da educação pública formal. Assim, conforme expressa Haguete (1993) “um comportamento excessivamente autoritário e prepotente dos governos socialdemocratas para com os professores contribuiu, também, para rebaixar o nível de motivação dos trabalhadores na educação”. (GONDIM, 1998, p.66).

Sinteticamente, procuramos reunir alguns elementos que, associados, prejudicaram o alcance almejado pelos “governos das mudanças” na esfera educacional. Assim: investimentos menores do que disponibilizado à área da Saúde⁶⁶ – já descontadas a deficiência manifesta pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em elaborar projetos que viabilizassem a canalização de maiores recursos à educação; alta rotatividade de secretários de educação no período considerado; arrocho salarial; medidas impopulares como o Provão atrelado ao Censo do Magistério; adoção arbitrária do Telensino no segundo segmento do ensino fundamental sem a prévia participação dos docentes em sua elaboração; entre outras caracterís-

66 Por não se relacionarem com objeto de estudo, deixaram de comparecer na pesquisa os aspectos relacionados à saúde. Não obstante, no período dos anos de 1987 a 2001, “graças aos agentes de saúde, reduz drasticamente a mortalidade infantil” (LIMA, 2008, p. 294). Verificamos ainda, que dos anos de 1997 a 2001, “a mortalidade infantil diminuiu em mais de um terço, de 40 para 26 por 1.000 nados-vivos. A taxa de cobertura da vacinação aumentou em mais de um terço, com a proporção de crianças totalmente vacinadas subindo de 67% para 91%. A percentagem de bebês alimentados exclusivamente com leite materno nos primeiros quatro meses de vida aumentou de 46% para 61% e a incidência da subalimentação de crianças caiu para 7%, metade do seu valor anterior”. (PNUD, 2003, p. 137).

ticas, indiciam um ranço de autoritarismo no assim chamado “governo das mudanças” no campo da educação formal pública (GONDIM, 1998).

Em balanço da era dos “governos das mudanças”, Lima (2008), ao analisar os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) referentes ao ano de 2003, destaca que o Ceará de fato cresceu em números absolutos, porém em termos relativos continua como um dos estados mais pobres do Brasil. Sinteticamente podemos declarar que, de fato,

Houve mudança, embora não tenha sido substantiva. As desigualdades sociais e regionais resistem. Aldeota e Pirambu continuam presentes. Pode-se até mesmo argumentar: mas como essa realidade poderia mudar na essência, se continuaram no mando do Estado praticamente os mesmos personagens da “Aldeota”? (LIMA, 2008, p. 298).

Na continuidade destes 40 anos de uma “cultura” de planejamento gerencial das ações governamentais, insere-se o plano “Ceará Cidadania: Crescimento com Inclusão Social”, do Governo de Lúcio Alcântara (2003 – 2006), que no esteio dos planos anteriores pretende “reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover a inclusão social”. Dentre os quatro eixos estruturantes do referido plano, destacamos aquele intitulado Ceará – Estado a Serviço do Cidadão, no qual são retomados os ícones dos “governos das mudanças”, a saber:

[...] reestruturação e modernização institucional, acompanhamento e avaliação de metas e indicadores de inclusão social, gestão compartilhadas, participação e controle social, descentralização e integração regional, mediação política e institucional, planejamento, finanças,

controle e valorização do servidor. (LIMA, 2008, p. 301)

Evidencia-se, portanto, o teor neoliberal do citado plano, cujos pressupostos fundamentaram a reforma do Estado cearense sob o viés dos organismos internacionais, assentada, de um lado, “[na farta] transferência de responsabilidades e, de outro lado, nas [escassas] transferências de recursos” (PNUD, 2003, p. 138). Neste mote, procura-se, mediante a tutela estatal, responsabilizar a sociedade civil pelo seu destino. A este processo denominaram de descentralização (!).

Com arrimo nas breves análises empreendidas, entendemos que as “mudanças” alardeadas pelos “governos das mudanças” - e, extensivamente, ao governo de Lucio Alcantara - não se configuram em ganhos duradouros para as classes subalternas da sociedade civil cearense. Consistiram em grande medida em severo processo de adequação das massas aos processos de expropriação inaugurados pelo alinhamento da estrutura estatal cearense às novas demandas do processo de reestruturação produtiva anunciado nos anos 1960.

Com efeito, portanto, “os governos das mudanças”, em maior ou menor escala, adotam o modelo neoliberal como capaz de tornar mínimas a estrutura e a ação do Estado, reduzido a agente regulador do mercado, ao tempo em que tenta contrabalancear os deletérios efeitos das crises cíclicas inerentes ao modo de produção capitalista, racionalizando-as, na medida do possível, aos novos padrões de produção ensejados pela inserção crescente das tecnologias aos processos de produção.

Nesta curta panorâmica histórica, procuramos delinear, como anunciado inicialmente, as linhas gerais da história que contextualiza o ano de 2008, marcando a chegada de Cid Gomes ao governo do Estado do Ceará, como é dado a saber:

Este é o ano da reeleição do Luiz Inácio Lula da Silva para presidente do Brasil, com sua expressiva popularidade, muitas foram às alianças estabelecidas nos cenários estaduais. No Estado do Ceará não se deu de forma diferente, o **ex-prefeito de Sobral por dois mandatos consecutivos (1996-1999/2000-2004)**, após **exercer a função de consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 2005 e residir em Washington (EUA)** no mesmo ano, inicia sua campanha para governador do Estado do Ceará sob o slogan: “**Um grande salto, o Ceará merece**”. Respalado por uma significativa votação sobre o até então governador Lúcio Alcântara (2003/2006). (DIÓGENES; VAGNA; VANUZIA, 2012, p. 10; grifamos).

Assim, Cid Gomes, na perspectiva do “grande salto que o Ceará merece”, retoma como justificativa para as “*mudanças*” necessárias o atraso do Estado cearense numa perspectiva do *jeito novo de fazer mais e melhor para todos e para todas as regiões*. Não faltaram declarações de cunho acintoso, dirigidas ao governo anterior, ainda na introdução do documento em foco, ao indicar *que nos últimos quatro anos houve um atraso no social e um retrocesso no econômico* (CEARÁ, 2007). Na área educacional, de particular interesse deste esforço acadêmico, são sinalizados, inicialmente,

[...] indicadores alarmantes, seja na qualidade do ensino, seja no acesso da população às estruturas escolares. Na educação infantil, apenas 19% da população, na faixa etária até três anos de idade, tem acesso à creche. No ensino básico, o baixo nível de aprendizagem dos alunos tem sido evidenciado pelos resultados do SAEB, Prova Brasil, ENEM e PISA. Da mesma for-

ma, foi comprovado, de acordo com o Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, que 75, 7% dos alunos da 49 série não sabem ler ou lêem precariamente, e menos de 1% tem desempenho adequado entre a 49 e a 89 séries. Além disso, conforme o último censo do IBGE, o Ceará ainda tem 21,8% de analfabetos na população de 15 anos ou mais, ocupando o sexto pior lugar no Brasil em taxa de analfabetismo. (CEARÁ, 2007, p. 6).

Ante o diagnóstico apresentado, *o grande salto* na educação, ciência e tecnologia se daria pela ação de *trabalhar a educação, a ciência, a tecnologia de forma intersetorial como premissa para o novo projeto de desenvolvimento que o Ceará merece*. Das diretrizes que se seguem, cumpre destacarmos aquela que visa a *estabelecer uma política de formação para o trabalho, articulada com a formação básica*, cujo desdobramento origina a proposta de ação para o ensino médio, tencionando *articular a formação de nível médio com o ensino profissional e o mundo do trabalho*. No tocante à educação profissional, visa a *implantar um Plano de Educação Profissional, Ciência, Tecnologia e Inovação* (CEARÁ, 2007). Da conjunção destas duas últimas ações, se dará a formatação do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, alvo de uma análise mais criteriosa no tópico seguinte, em face de sua importância no contexto da adoção do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará, objeto deste estudo acadêmico.

3.2 O desenvolvimento da política de integração do EM/EPT no Ceará

Em março de 2008, Cid Gomes, então governador do Ceará, torna público o documento Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará⁶⁷ (2008-2010), no qual se estabelecem as prioridades nessa área, assumida como posição estratégica do governo que se iniciava. Em linhas gerais, o documento apresenta-se constituído pelas seguintes partes: abertura, contextualização, marco conceitual, pressupostos para a Política Integrada de Educação Profissional Tecnológica, Diretrizes e Ações, Metas, Sistema de Gestão, Acompanhamento e Avaliação da EPT e Anexos. Para a finalidade a que nos destinamos, destacaremos as três primeiras partes, por entendermos que as demais se restringem a dar forma às anteriores. Pretendemos, ao final da síntese empreendida, proceder à análise dos pontos destacados em face dos objetivos eleitos para este capítulo. Justificamos a escolha dos documentos oficiais citados por entendermos que, de um lado, eles revelam não apenas as intenções políticas do governo que se iniciara, mas, também, interessante diagnóstico da realidade educacional cearense, fundamental para o alcance dos objetivos do capítulo em curso.

A parte de abertura do documento indicado em parágrafo anterior consiste na fala do governador Cid Gomes, o qual indica que a **baixa qualificação profissional da população, potencializada pelo contexto de baixo rendimento educacional, é o elemento que compromete o desenvolvimento sustentável estadual**, dificultando, outrossim, a relação entre **escolari-**

67 Disponível em: <www.sct.ce.gov.br/categoria3-fouder/arquivos-anexos/...df/at.../file>. Acesso em: 25 Mar. 11.

zação e profissionalização. Como apoio às suas declarações, o Governador indica o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, na parte onde é declarado que *“a Educação é o melhor caminho para diminuirmos a distancia entre o Brasil que detem o 12º PIB Mundial e o Brasil que ocupa o 63º Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)”*. (CEARÁ, 2008, p.5).

Do exposto na fase inicial da apresentação do documento em análise, segue-se a conclamação de Cid Gomes, dirigida a todas as instituições sociais e respectivos órgãos de atuação presentes nas esferas federal, distrital, estadual, municipal, ONGs, setor privado - Sistema S, a colaborarem na elaboração de um “plano integrado de educação profissional e tecnológica”, privilegiando “atalhos que permitam recuperar o tempo perdido”, incorporando para tanto, as novas tecnologias educacionais de educação à distância (EAD) que permitiriam, segundo compreensão expressa no relatório em foco, a “transferência de conhecimento à população”.

No tópico destinado à contextualização, indicam-se, outrossim, as mudanças verificadas no mundo do trabalho - pós-fordismo, como impulsionadora dos “novos perfis para a formação humana”, que exigem da sociedade “sensibilidade política, criatividade e coragem para superar o velho pelo novo”. São arolados como parâmetros o desenvolvimento de outras nações (Alemanha, Espanha, Canadá, Finlândia, entre outras) nas quais o desenvolvimento fora conseguido à base de investimentos na educação profissional. Destarte, assume centralidade no corpo documental a necessidade de se relacionar profissionalização, escolarização e demais políticas sociais. A concentração de renda é reconhecida, no parágrafo final da

contextualização, como responsável pela existência dos “dois Brasis”, o pobre e o rico, declaração esta precedida de vários indicadores, dentre os quais se destacam:

- a) o ensino médio completo no Brasil atinge somente 22% da população; na Argentina, 51%; na Coréia do Sul, 82%; nos EUA, 91%;
- b) 74% da população brasileira não conseguem entender um texto simples;
- c) somente 35% dos jovens de 15 a 18 anos estão matriculados no ensino médio; no Chile, esse número chega a 85% e na Argentina a 75%. Para alcançar o Chile, o Brasil precisaria construir 50 mil salas de aula e contratar 500 mil professores.

No decorrer da contextualização, verifica-se a abertura de subtópico relacionado à política do Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no qual são retomadas algumas das diretrizes educacionais presentes no PDE - analisado parcialmente em capítulo precedente. Destaca-se nesse subtópico a necessidade de cumprir a meta de promoção de um “modelo de desenvolvimento incluyente” que favoreça educação em todos os níveis à população, estabelecendo, com este fim, o pretensão novo “paradigma pedagógico” que privilegie o “pensamento analítico e a criatividade”, como precursores da “inovação”. Com efeito, no corpo documental, a EPT é caracterizada como agente “equalizador” das desigualdades regionais e instrumento imprescindível no projeto de desenvolvimento nacional, constituindo-se como veículo que teria maior condição de dar visibilidade ao conceito de “arranjo local” (ver, p. 70), mediante o qual se pretende “acoplar as dimensões educacionais e territoriais”.

Como pressupostos básicos da política nacional empreendida pelo Governo Federal, por meio da SEMTEC, o documento - Plano Integrado de EPT - apresenta a “indissociabilidade entre formação geral e profissional na perspectiva da educação integral (formação geral, profissional tecnológica)”, bem como a “vinculação orgânica” entre políticas educativas para EPT e os “arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras”. Seria com suporte nessas premissas que indica o citado plano, o Governo nacional brasileiro pretende incluir os “cerca de 60 milhões de pessoas de 18 anos ou mais, que não concluíram a educação básica”.

Em subtópico destinado à Câmara dos Deputados e ao Conselho de Altos Estudos⁶⁸ recebe destaque o relatório Capacitação Tecnológica da População⁶⁹ que aponta como demanda as ações de “qualificação profissional”, tanto de trabalhadores como para a “assistência técnica aos pequenos negócios”. Entre as motivações que ensejariam essa demanda junto ao referido Conselho está, dentre outras, o elevado número de analfabetos funcionais. Na faixa etária de 15 a 64 anos, existem 115 milhões de brasileiros com os seguintes graus de educação: dez milhões são analfabetos e 35 milhões têm um nível muito baixo de escolaridade, 40 milhões estão no início da alfabetização e somente 30 milhões têm qualificação para entrar no “novo

68 O Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica (CAEAT) é um órgão técnico-consultivo da Câmara dos Deputados dedicado a análise, discussão e prospecção de temas relacionados a programas, planos e projetos governamentais estratégicos para o planejamento de políticas públicas e a formulação de diretrizes legislativas. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/a-camara/altosestudos/conheca-o-conselho.html>> Acesso em: 07 nov. 11.

69 O relatório referido trata-se do documento intitulado: Capacitação Tecnológica da População de *relatoria* do cearense: Ariosto Holanda ; organizadores : Ângelo Azevedo Queiroz [et al.]. Brasília: Câmara dos Deputados (CAEAT), Coordenação de Publicações, 2007. 309 p. (Série cadernos de altos estudos ; n. 4). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/a-camara/altosestudos/conheca-o-conselho.html>> Acesso em: 07 nov. 11.

mercado de trabalho” que exige conhecimento. Traduzidos os resultados conforme a região e o Estado, o relatório identifica o fato de que aproximadamente um milhão de cearenses não tem condição de interpretar um texto e apenas 750 mil têm alguma qualificação.

Apontam-se, ainda, como indicadores preocupantes no estudo empreendido pelo Conselho de Altos Estudos:

a) a relação entre técnicos de nível superior e médio no Brasil seria de 5/1, no Ceará de 4/1, diferentemente do que preconiza a relação, considerada pelo relatório, ótima, que seria exatamente a contrária, ou seja, 1/5 (um técnico de nível superior para cada cinco de nível médio) à semelhança dos países desenvolvidos; e

b) a curva de concentração de renda, medida pelo coeficiente Gini⁷⁰, vem se mantendo há 40 anos, no mesmo patamar de 0,6; isto é, os 10% mais ricos detêm 60% da riqueza do País.

Em razão do exposto, a recomendação do relatório supracitado no parágrafo anterior consiste na **criação de “estruturas ágeis de transferência de conhecimento para a população” que “avancem sobre a educação tradicional”, por meio de grande programa de extensão tecnológica**, que se dará mediante a instalação de 1200 centros vocacionais tecnológicos

70 Desenvolvido pelo matemático italiano Corrado Gini em 1912, o Coeficiente de Gini tem seu uso frequente **relacionado ao cálculo da desigualdade na distribuição de renda**, consistindo em um número entre 0 e 1, sendo que **quanto mais próximo do zero menor é a desigualdade de renda num país** e, contrariamente, **quanto mais próximo de 1, maior a concentração de renda num país**. O Índice de Gini apresentado no relatório em questão é referente a 2007, pois em 2008, o Brasil apresentou percentual Gini equivalente a 54,4; no entanto, permanece demonstrado que o País ainda tem alta concentração de renda.

(CVTs), 27 centros de educação a distância e a aprovação do Projeto de Lei nº 7394/2006⁷¹.

Ainda no tópico relacionado à contextualização do Plano Integrado para EPT no Ceará, na parte relacionada ao contexto da educação básica no Ceará e sua relação com a educação profissional, é posto em relevo o princípio central do atual governo cearense, qual seja: “a construção de uma sociedade justa e solidária, capaz de promover a *economia para uma vida melhor*, fundamentada na ética, na transparência e na participação social” (CEARÁ, 2008, p.11; grifamos). Para tanto, a **educação é apresentada como base para as demais políticas**. Seguem-se no parágrafo posterior algumas características geoeconômicas do Estado cearense.

O fato de o Ceará ser, dentre os estados da região Nordeste (ver nota 1), aquele cujo volume de terras se apresenta no semiárido, aliado ao fato de sua base econômica, em grande volume, ser voltada para “a agricultura de subsistência, pecuária, extrativismo” e, em tempos mais recentes, para a “indústria, turismo e agricultura irrigada”, faz com que seja gerado, conforme o documento, um “ambiente político e econômico incipiente”, justificando, assim, a falta de condições para “o desenvolvimento social e econômico do Estado”. Apesar de reconhecer as iniciativas políticas dos últimos anos, que arrefeceram os baixos índices de aprendizagem escolar, o Relatório de EPT cearense indica que persistiram grandes problemas relacionados à escolarização da população, mormente a taxa

71 Esta Lei trata do fomento à Capacitação Tecnológica da População de baixa renda (CTP) - estabelecendo requisitos para a obtenção de financiamento. A Lei propõe ainda a criação do Fundo de Extensão da Educação Profissional (FEPEP). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichade_tramitacao?idProposicao=332107>. Acesso em: 08 nov. 2011.

de analfabetismo de 24,8%, que, traduzida em números, daria conta de 1.258.108 cearenses de 15 anos em condição de analfabetismo (dados indicados como do IBGE). Nesse sentido, o relatório do Conselho indica que

Os mais modernos teóricos do desenvolvimento [não indicados em nenhuma parte do texto] apontam que a efetivação do processo de atração de investimentos industriais tem sido resultante, também, da ampliação do mercado regional e da difusão de **ativos estratégicos do conhecimento** para que a região possa atrair empreendimentos e consolidar seus arranjos produtivos locais. (CEARÁ, 2008, p.12; grifamos).

A argumentação do Conselho é no sentido de que houvesse “novo paradigma tecnológico” que, aliado à competitividade global, teria deslocado o interesse dos empreendimentos dos tradicionais fatores, aliados à localização, disponibilidade de recursos, infraestrutura urbana e mão de obra barata, para aqueles associados à existência de pessoal “qualificado” e de infraestrutura científica e de serviços tecnológicos; sendo, portanto, necessário adotar a educação profissional como de “importância estratégica”, como advoga o Conselho.

O contexto da EPT no Estado cearense, mediante as instituições que oferecem cursos profissionalizantes, está sintetizado na tabela 4, conforme o relatório em tela.

Tabela 4 – Matrículas de EPT no Ceará por instituição de ensino e número de cursos – 2005

NIVEL DE FORMAÇÃO/ Nº DE CURSOS	TOTAL (4.630)	CENTEC (1711)	CEFET (34)	SENAR (668)	SENAC (1432)	SENAI (347)
Inicial e Continuada	758.402	32.300	2.762	15.909	10.008	87.701
Técnico	14.606	554	3.884	-	700	1003
Tecnológico	15.119	1.816	5.834	-	-	-

Fonte: Adaptação com base no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: < www.sct.ce.gov.br/categoria3-fouder/arquivos-anexos/...pdf/at.../file >. Acesso em: 25 Mar. 11

Com arrimo na análise dos dados da tabela, o relatório indica que:

- a) o número de matrículas em cursos técnicos – EPT, no nível médio (14.606), é por demais pequeno, haja vista que o total de matrículas no EM, em percentuais, indicaria apenas 3,5 %, ou seja, de cada 100 matrículas no ensino médio, são feitas em média três a quatro matrículas no nível técnico da EPT no período considerado;
- b) o sistema S é responsável majoritário no que diz respeito às matrículas em EPT no nível de formação inicial e continuada; e
- c) os outrora denominados centros federais de educação tecnológica (CEFET), atuais institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF's), aparecem como responsáveis pelo maior número de matrículas no nível tecnológico – educação superior.

A expansão da EPT seria, portanto, na conclusão do relatório estadual, *a política estratégica mediante a qual o governo cearense pretende promover o “desenvolvimento sustentável” e a*

formação do “cidadão produtivo”, retirando assim o caráter assistencialista voltado à pobreza que teria caracterizado os primórdios da educação profissional no Brasil. Destacam-se, outrossim, no referido relatório, a expansão e integração da Rede Federal e Estadual de EPT - A Nova Rede de Educação de EPT – com destaque para a contribuição do “Sistema S” composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte (SENAT), Serviço de Apoio à Micro e Média Empresa (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). A contribuição destas instituições de forma compartilhada e organizada, na argumentação do relatório estadual, trará benefícios para a “visibilidade e credibilidade do mercado”.

No marco conceitual do relatório, destaca-se a substituição – no texto legal da LDB nº 9394/96 – da unidade de ideia “formação profissional” pela dicção “educação profissional”, indicando como motivo o “sentido do treinamento”, do “saber-fazer”, atribuído à primeira. O acréscimo do termo “tecnológica” à expressão “educação profissional” é indicado pelo Relatório cearense como atendimento às solicitações de “diversos fóruns e conferências” no sentido do primeiro termo colocar em perspectiva a educação politécnica, reconhecida-mente oportuna, na visão do documento, usando, como citação indireta: Saviani (2001), na qual a politecnia não se remete aos “limites da vida produtiva”, privilegiando os fundamentos do processo da produção e as dimensões da vida humana. Em face do referencial teórico adotado nesta pesquisa e dos objetivos nela inscritos, pretendemos aprofundar esta discussão referente ao debate marxista entre os termos educação profissional tecnológica e politecnia no tópico seguinte.

Destaca-se, no texto, ainda, que o trabalho é princípio educativo, não se restringindo ao exercício produtivo. Conforme Ceará (2008, p.20), a educação é um

[...] processo dinâmico [sic] e histórico, considerada em seu sentido transcendente como capacidade de conhecer e atuar, de transformar e significar a realidade, como amplo processo que encerra como objetivo fundamental **o desenvolvimento integral do ser humano**, baseado em valores éticos, estéticos, sociais, culturais e políticos **que acompanham as transformações que impactam diretamente no mundo do trabalho.**

Em face do exposto, o documento indaga: dado o objetivo maior de *promover uma formação integral pela articulação entre educação básica, propedêutica, com a educação profissional, formação para o mundo do trabalho*, como desenvolver essa educação na perspectiva de uma “democracia e cidadania substantiva” que sugere em última instância a superação da histórica divisão social do trabalho entre “ação de executar e ação do pensar, dirigir ou planejar”? A autorresposta é dada por via de uma educação que propicie a leitura do mundo, a integração do cidadão à sua sociedade política, ao seu país, compreendendo as relações subjacentes aos fenômenos, associada ao desenvolvimento do mundo do trabalho, influenciado pela ciência e pela tecnologia, como forças produtivas geradoras de valores, de fontes de riqueza.

Sinteticamente, o relatório até aqui exposto, na medida em que pretende ser, *grosso modo*, uma carta de intenções políticas do governo que se inicia, tenta abarcar uma realidade social dentro de uma compreensão que não apenas a elucide,

como também justifique as ações que dele emergem, dotando-o, assim, de bases pretensamente filosóficas e científicas. Nesse sentido, considerando, de um lado, as questões de ordem metodológica de pesquisa e exposição crítica do objeto, temos como procedente a retomada da noção central que vincula o plano em foco com a temática pesquisada, qual seja, a perspectiva de uma formação integral – *integração da educação básica à educação profissional* – com fundamento filosófico pautado, sobretudo, no conceito de politecnia.

De outra parte, interessa-nos trazer à baila os fundamentos teórico-práticos em desenvolvimento no real da escola cearense, subsidiados tanto pelos insumos oriundos da pesquisa de campo como da análise da proposta do modelo de gestão educacional preconizado pela tecnologia socioeducacional Odebrecht (TESE). Assim, pensamos subsidiar as induções e deduções necessárias à constituição de conhecimentos acerca do objeto pesquisado da gênese legal no contexto nacional, da reconfiguração no plano estadual e da sua execução efetiva no *locus* escolar. Deste conjunto de análises, pretendemos apreender a dialética que se traduz nas contradições impressas no distanciamento das intenções às ações do movimento educacional que visa a integrar EM e EPT, fundamental para elucidação do conteúdo e da forma do ‘Salto na educação’ intentado pelo governo Cid Gomes.

3.3 Base conceitual do Plano de Educação Profissional – a politecnia

O significado do termo politecnia na acepção marxiana sempre foi objeto de debate entre os marxistas, os quais polemizam em torno do sentido e viabilidade da ideia encerrada

por este conceito, como devir histórico e bandeira de uma educação de talhe socialista.

O zelo em precisar o significado deste termo caro à tradição marxista parece se justificar, em nossa compreensão, pela recusa em ter um emblema socialista mitigado à perspectiva reformista⁷² socialdemocrata que não raramente tem travestido propostas de formação humana nos limites do capital com uma indumentária pseudossocialista, esvaziando, neste sentido seu caráter teórico-prático *estratégico em revoluções sociais e políticas reais de inspiração socialista*. Indagamos, pois, qual a possibilidade real de sua adoção no contexto da proposta do supracitado relatório, bem como de sua referência quando da implementação do EMI nas escolas estaduais do Ceará.

Com efeito, tem sido empreendidos estudos que apontaram prós e contras à proposta de educação politécnica. Dentre eles destacamos Nosella (2007), intitulado “*Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores para além da formação politécnica*”, na qual se arrola um conjunto de parâmetros para análise do termo politecnia e suas derivações: educação politécnica, ensino politécnico; cujos esclarecimentos mostram-se úteis para as discussões a que se propõe essa fase do processo investigativo de cunho acadêmico.

Nosella tece extensa apologia contrária ao uso do termo politecnia como bandeira de uma proposta de educação socia-

72 O termo reformismo ou gradualismo denota as formas de “administrar” burgueses que ante as constantes crises do sistema socioeconômico do capital procuram desenvolver a *recomendação de que mudanças sociais e econômicas jamais deveriam ser encaradas com potenciais revolucionadores da situação estabelecida. Em vez disto elas teriam que ser concebidas como forma de [...] melhorar, lenta e gradualmente, o padrão de vida para poder gerir a sociedade sobre a base material permanente do capital – ou seja, dentro dos parâmetros existentes do sistema – e com a iluminada generosidade de seus “cavalheirescos” empresários que assumem riscos.* (MÉSZÁROS, 2009, p. 156).

lista, evocando para tanto como fontes de estudo: os clássicos do marxismo - principalmente Mario Alighiero Manacorda; os escritos de Gramsci e o conjunto das produções de autores brasileiros que se debruçam sobre o tema, como Machado (1992) e, em particular, Saviani (2002), sendo está última uma das referências no relatório em pauta. Para tanto, adota um plano analítico com base no tripé semântico, histórico e político com suporte nos quais estabelece sua crítica às interpretações dos autores aqui elencados, para ao final expor sua proposição do termo que entende ser mais adequado à representação da educação que atenda aos anseios socialistas na atualidade.

No campo semântico, o autor considera “preocupante” a compreensão defendida por Machado (1992), segundo a qual politecnia tem um “sentido e abrangência conceitual e ideologicamente contrapostos ao termo polivalência”, considerando que

O horizonte da polivalência dos trabalhadores está sendo colocado pela aplicação das tecnologias emergentes e tem sido interpretado como o novo em matéria de qualificação. Já a **questão da politecnia se inscreve na perspectiva de continuidade e ruptura com relação à polivalência e se apresenta como o *novíssimo***. (MACHADO *apud* NOSELLA, 2007, p. 141, grifos do autor).

Nosella considera digno de nota o fato de a autora não primar pelo sentido etimológico da palavra politecnia, referendando a ideia de que nos dicionários, o termo sequer existe⁷³, consistindo em abstração do termo politécnico, o qual significa: “*concernente o ensino das ciências aplicadas*”, “*que abrange muitas*

73 Em 2009 o termo foi dicionarizado, figurando como: politecnia sf (poli+tecno+ia) Estudo de muitas artes técnicas ou ciências aplicadas.

ciências". Não tem, portanto nenhuma acepção com o sentido atribuído a ele pela autora em foco.

Conforme destaca Nosella, dentre os autores que já se pronunciaram sobre a politecnia, Saviani foi o único que levou em consideração o sentido etimológico da palavra. Não obstante, discorda do exposto por Saviani (1989), ao afirmar que a "*Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno*", vindo posteriormente no texto "O choque teórico da politecnia" (SAVIANI, 2002 *apud* NOSSELLA, 2007, p. 143), a apresentar reformulações, nas quais, *grosso modo*, o termo politecnia é tomado como sinônimo de educação tecnológica. Com efeito,

[...] de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo "tecnologia" foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo "politecnia" sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. Assim, **a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista [...]** e **tende imediatamente a ser identificada com uma posição socialista.** (SAVIANI, 2002, p.146 *apud* NOSELLA, 2007, p.143).

Na acepção de Nosella, tal aproximação não encontra amparo teórico, admoestando que seria expressão educação tecnológica aquela utilizada por Marx ao se referir à utilização da ciência no processo produtivo, tomando como parâmetro os estudos filológicos de Mario Alighere Manacorda.

No plano de análise histórico, Nosella advoga a ideia de que a educação politécnica é "*predileta dos burgueses*", conforme

declaração atribuída à Manacorda, o qual admitiu erro de tradução, na edição de 1965, do célebre livro *Marx e a Pedagogia Moderna*, quando utilizou a tradução alemã, quando o texto marxiano original seria em inglês. Neste sentido, reforça Nosella, respaldado-se em Manacorda, que embora Marx houvesse usado os dois termos – politécnico e tecnológico – o sentido do primeiro estava na disponibilidade para várias atividades e o segundo na junção teórica-prática, tendo este, portanto, caráter de totalidade ou omnilateralidade (MANACORDA, 2007).

Ainda na perspectiva histórica, Nosella indica, outrossim, que a utilização de politecnicidade no contexto educacional soviético se deu pela influência de Lênin que teria predileção pelo termo politécnico, “provavelmente” pela preocupação com a necessidade da industrialização nascente, ainda que ele [Nosella] se declare incapaz de explicar as demais motivações de Lênin, lembrando que, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), as escolas politécnicas eram as que melhor funcionavam.

No caso de Gramsci, Nosella indica que ele não estava preocupado com o uso dos termos educação politecnica ou educação tecnológica, se assemelhando neste ponto a Saviani, pois este se preocupava majoritariamente com ser humano e não com o trabalho, acrescentando que na Itália dos anos 1920, os termos em questão consistiam em “nomenclaturas” pertencentes ao campo ideológico do Iluminismo burguês.

No aspecto relacionado à natureza política, Nosella indica como desaconselhável o uso, da dicção educação politécnica por várias razões, sendo que a primeira está no fato de o sentido erudito atribuído à expressão escapava ao senso comum, vindo a ser compreendida imediatamente como tão somente

disponibilidade para várias funções trabalhistas. Em segundo lugar, indica que, por haver uma falta de sintonia entre a palavra politecnia e o conceito atribuído a ele, faz com que o sentido imediato prevaleça quando do uso da dicção, prendendo assim as discussões no plano do ensino médio profissional, o que, ao seu modo de ver, restringe o horizonte educacional socialista.

Após rica discussão no plano político, etimológico-semântico, ideológico e histórico, Nosella surpreende com a proposição da expressão “*educação para a liberdade plena do homem*” – unidade de ideias de cunho antropológico, como a que melhor representa a bandeira de luta educacional de marca socialista na contemporaneidade; arrolando como argumento o fato de a dicção ter uma dimensão mais qualitativa, contrariamente aos termos politecnia, escola unitária e omnilateralidade, cujas feições mais quantitativas apontam somente para a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual, restringindo assim a perspectiva socialista para a educação. Destarte,

[...] a expressão “**onilateral**” é feliz, porque **conota o conjunto**. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo “**unitário**”, que **acrescenta** ao conjunto dos aspectos educacionais **a idéia de integração**. Todavia, **tanto a expressão “onilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo**, isto é, que abrange *todos* os aspectos. Se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria antropológica de **liberdade plena para o homem, todos os homens**. (NOSELLA, 2007. p. 148).

Nessa acepção, Nosella entende como premente a necessidade de transpor a compreensão do trabalho muito além da concepção burguesa, retomando assim o conceito marxiano de trabalho, onde as três dimensões fundamentais da interação homem-natureza devem ser satisfeitas, a saber: comunicação/expressão, produção e fruição. Nesse sentido, para Nosella, devem ser oferecidas aos alunos atividades formativas mediante as quais possam se comunicar com propriedade, produzir algo útil para si e para os outros e usufruir dos prazeres simples e elevados. Outrossim, afirma o autor que *se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perda de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem.*” (NOSELLA, 2007, p. 148; grifamos).

Ao apontar um modelo escolar que se distancia enormemente da realidade atual da escola brasileira, Nosella infere que seus leitores pudessem de fato duvidar de seu conhecimento da realidade educacional do País, mas adianta que os educadores não podem perder de vista o horizonte de liberdade humana, como uma utopia que deve ser perseguida diariamente, por intermédio daquilo que entende como “revolução diária”, a qual é mais necessária à realidade atual do que as “insurreições”, no estabelecimento de uma escola que seja

[...] um espaço em que cada **um livremente se forme naquilo que é do seu gosto**: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, o radiotelegrafismo, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano, e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, **seja o**

espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e, ao mesmo tempo, sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados, responsabilmente, para gozar todos os prazeres humanos. (MANACORDA, 2007, apud NOSSELA, 2007. p. 49, grifamos).

Malgrado a articulação teórica primorosa, com a qual Nosella identifica como inadequados à contemporaneidade os termos politecnia, escola unitária e onilateralidade, como horizontes ou bandeiras educacionais socialistas, não nos furtamos da preocupação de destacar que a educação, mais precisamente a escola, consiste em um dos aparelhos privados de hegemonia identificados por Gramsci e que, portanto, a instituição escolar não pode se isolar do conjunto da sociedade civil na tarefa hercúlea de elevação de uma escola nos moldes apresentados por Manacorda (2007), pois se cairia no ardid da concepção neoliberal de uma escola como instituição “redentora” da sociedade, jargão esse altamente ideológico⁷⁴, pois desloca a atenção da estrutura econômica para o campo da superestrutura e, neste sentido, faz transcender a superação do capitalismo de bases materiais para o campo da especulação teórica.

Faz-se importante recordar por oportuno, que politecnia e onilateralidade são perspectivas marxianas, devendo ser entendidas como conjuntas e complementares, que ocupavam as preocupações de Marx à época na qual se vivenciava uma

74 O sentido da categoria ideologia utilizado neste livro se estabelece conforme preconiza Marx (2008, p.301) no prefácio da *Crítica à Economia Política*, no qual é pela ideologia que os homens tomam consciência dos seus conflitos em sociedade e lutam para resolvê-los. Este sentido amplo é muitas vezes mencionado no decorrer dos *Cadernos do Cárcere*, como alusão para sua funcionalidade tanto como um instrumento de governo, caráter pejorativo, como para sua importância na conscientização dos indivíduos acerca dos conflitos de interesses de classe que cerceiam a sociedade, impelindo estes indivíduos à busca de soluções. As conotações que a categoria ideologia comporta são inseridas neste texto, na medida em que se mostram úteis para esclarecer as posições gramscianas.

grande efervescência social impulsionada pela Revolução Industrial que representava para Marx a possibilidade de uma síntese histórica de viés revolucionário socialista – antítese, na qual o modo de produção capitalista e a sociabilidade que dele deriva – tese, poderia ser efetivamente superado no comunismo – síntese. Assim, entendemos que as próprias contradições imanentes ao capital forneceriam a materialidade para uma proposta de suprassunção deste capital.

Deste contexto, advém a precisão requerida para a compreensão do termo politecnia na acepção de Marx, o qual engloba, de um lado, o sentido eminentemente burguês/filantrópico que se esgota na necessidade de munir os operários/trabalhadores de mecanismos que arrefeçam o estado de exploração humana que se vivenciava naquele período histórico, não poupando sequer mulheres e crianças de condições trabalhistas embrutecedoras (ENGELS, 2012), e por isso mesmo era a proposta predileta dos burgueses de então.

De outro lado, ao termo politecnia, Marx acrescenta o diferencial expresso na necessidade de apreensão dos princípios científicos impregnados nas atividades laborais advindos com o desenvolvimento da tecnologia, que permitiriam a classe trabalhadora fazer frente às necessidades que adviriam quando da transição do capitalismo ao socialismo.

Portanto, fundem-se na compreensão marxiana do termo politecnia:

- a) o sentido filantrópico original do termo que se alinhará posteriormente à proposta burguesa, multifuncional, por conseguinte, num horizonte capitalista; e
- b) o sentido de emancipação pela necessidade de absorção dos elementos científicos tecno-

lógicos que caracterizavam o estágio de evolução das forças produtivas da época. Portanto, vislumbrando germens que potencializavam o processo de (re) evolução de cariz socialista.

Nesta compreensão, julgamos procedente em grande medida a aceção de Machado (1992), na qual a politecnia

[...] pressupõe a plena expansão do individuo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo. (P. 19).

Em síntese, portanto, a politecnia em Marx vai além do sentido etimológico, denotativo e imediato, de múltiplas disposições para o trabalho nos limites do capital. Abrange, outrossim, um sentido conotativo e “mediático” de um tipo de formação humana que, nascida em solo capitalista, não se restringindo a ele, busca transcendê-lo para além da realidade que se advoga pretensamente como a única possível. Politecnia, então, no sentido marxiano, somente pode ser compreendida numa concepção filosófica de superação/conservação impressa no termo *Aufhebung*⁷⁵.

Assim, este sentido duplo apontado no parágrafo precedente, infundido no termo politecnia, adquire uma precisão estratégica filosófica, política e econômica, coerente com os

75 Destaque-se que o verbo *aufheben* pode assumir, dependendo do contexto e intenções do autor, três sentidos distintos, que se expressam individualmente ou de forma combinada. Assim, *aufheben*, pode significar, “1. levantar, sustentar,erguer; 2. Anular; abolir; destruir; revogar, cancelar, suspender, superar e/ou 3. conservar, poupar, preservar” (MARX, 2007, p. 547, 548).

cânones marxianos. Filosoficamente, se verificam a superação do conteúdo/conservação da forma etimológica, na medida em que supera o sentido meramente utópico impresso por seus idealizadores originais, os socialistas utópicos⁷⁶. Neste sentido, declara Marx em O'Capital.

Basta consultar o livro de Robert Owen⁷⁷ para nos convenceremos de que o sistema de fabrico tem como primeiro objetivo fazer germinar a educação do futuro que [...] interligará o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não só como forma de aumentar a produção social, mas também como único e exclusivo processo de formar homens completos. (MARX, 2004, p.101).

Sob o aspecto econômico, Marx vicejava em seu tempo presente o movimento complexo de transição que levaria a formas socialistas de produção e de sociabilidade comunista, em que seriam necessários, entre outros, esforços iniciais de produção adicional que marcassem o ponto de “não retorno”. Neste sentido, mister se fazia dotar a classe operária de mecanismos fundamentais para superação das deletérias consequências da

76 Os socialistas utópicos se esforçavam em atenuar a luta de classes e tentar conciliar, ingloriamente, antagonismos estruturais, mediante o torpor de primar pela *realização experimental de utopias sociais: instituição de falanstérios - colônias socialistas projetadas por Charles Fourier; criação de colônias no interior - nome dado por Owen, às sociedades comunistas-modelo* (MARX E ENGELS, 2010, p.67, 68). Gestar-se-ia, portanto, um tipo de sistema de produção simbiótico, que favorecesse a coexistência pacífica de formas socialistas e capitalistas de produção, mesmo sendo antagonônicas estruturalmente (!).

77 Coproprietário de uma fábrica têxtil em New Lenark, na Escócia, Robert Owen colocará em prática seus ideais filantrópicos, instaurando em sua empresa princípios cooperativos da gestão, mas, sobretudo, tentando implementar um programa de reformas com a finalidade de melhorar as condições de vida e de trabalho de seus operários (salários mais dignos, limitação da jornada de trabalho, escolarização dos filhos dos trabalhadores etc.). Como os outros socialistas utopistas, ele também está convencido de que a ignorância e a falta de instrução das massas eram as causas de todas as anomalias sociais e que, conseqüentemente, a superação delas, por intermédio de um sistema de ensino generalizado e familiar racional, erradicaria as injustiças sociais. (NOGUEIRA. 1993, p.151).

introdução da divisão do trabalho/propriedade privada, na medida em que com esta fora

[...] dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades (trabalho) espiritual e material (atividade e pensamento, isto é, atividade sem pensamento e pensamento sem atividade) – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam em indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente supprassumida. (MARX, 2007, p.36).

Politicamente, na politecnia, minar-se-iam, entre outros, o fundamento da formação educacional/escolar dual como elemento distintivo essencial, não o único, ao modo de produção capitalista que legitima formalmente a estrutura de classes sociais. Como é dado a saber, o aspecto relacionado à formação educacional/escolar é de fundamental importância para a emancipação política, mas não garantia, *de per se*, a emancipação política como um todo, mas caminha em sua direção, sendo fundamental a ela. Esta, por sua vez é pressuposto da emancipação humana, mas também não a garante. Somente com a emancipação política, emancipação econômica e a emancipação filosófica se dará a emancipação social. Assim, no esteio de Marx, temos que

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e, em

consequência, não mais separar a si mesmo a força social da força política (2010b, p.54).

Temos, portanto, o sentido amplo que assume o termo politecnia em Marx, perpassando, mas não se limitando a nenhum dos aspectos componentes da emancipação humana que engloba necessariamente o campo filosófico, político e econômico. Assim, a politecnia é uma proposta de formação humana que avança em direção à emancipação humana, contribuindo em todos os aspectos, mas sem esgotá-los, pois, por mais importante que seja essa premissa no âmbito do ser social, não supre, sobremodo, outras dimensões fundamentais do homem coletivo.

Observamos ainda que o uso do termo na perspectiva que se advoga, fora usado inicialmente quando da publicação do *Manifesto do Partido Comunista* (1848), posteriormente, intitulado apenas por *Manifesto Comunista* que, como é dado a saber, consistia originalmente no estatuto da liga dos justos, outrora liga dos proscritos, instituição clandestina que se opunha ao Estado. No prefácio da edição de 1872, Marx e Engels indicam que o documento continha orientações teóricas e práticas, necessárias ao curso dos acontecimentos de então. Em suas palavras,

A Liga dos Comunistas, uma associação operária internacional que, nas condições de então, obviamente só podia ser uma [associação] secreta, encarregou os abaixo-assinados no congresso realizado em Londres, em Novembro de 1847, da redacção para publicação de um **programa teórico e prático** pormenorizado do Partido. Surgiu assim o *Manifesto* que se segue, cujo manuscrito seguiu para Londres, para impressão, poucas semanas antes da Revolução

de Fevereiro [1848]. A Liga dos Comunistas, uma associação operária internacional que, nas condições de então, obviamente só podia ser uma [associação] secreta, encarregou os abaixo-assinados no congresso realizado em Londres, em Novembro de 1847, da redacção para publicação de um **programa teórico e prático** pormenorizado do Partido. Surgiu assim o *Manifesto* que se segue, cujo manuscrito seguiu para Londres, para impressão, poucas semanas antes da Revolução de Fevereiro (Sic!) (MARX E ENGELS, 1872, p.1; grifamos).

A intenção dos autores, portanto, de que a natureza do programa deveria englobar os dois aspectos que fundamentam uma ação que se deseja crítica, de um lado, o momento teórico ou filosófico da ação na qual influem uma concepção de mundo que seja desejar manter ou superar total ou parcialmente, de outra parte, um momento prático com desdobramentos na esfera produtiva e econômica, ambos os momentos inscritos num contexto político de um programa de partido, compõem o plano analítico marxiano na proposição da politecnia. Assim, são contempladas as esferas que se desejavam alcançar quando da elaboração do documento em tela. Temos por certo que esferas estarão sempre presentes no pensamento marxiano, com maior ou menor vigor, realçadas de acordo com as demandas da situação enfrentada, conforme indicações do próprio documento, porém os princípios e daí o sentido maior da proposta de politecnia na contemporaneidade.

Na contemporaneidade, como quisemos demonstrar, vários significados são atribuídos à concepção marxiana de politecnia, cuja precisão entendemos ser prioritária, pois, sem o necessário esforço para compreender esse conceito dentro de um arcabouço teórico mais amplo que caracteriza singularmente o

pensamento marxiano, estaremos contribuindo, ainda que inconscientemente, para reforçar interesses da classe dominante que nada tem de relação com o sentido impresso pela crítica marxiana dirigida ao sistema capitalista desde a base – econômica – até as superestruturas – jurídicas, políticas e ideológicas, erigidas sobre ela.

Com suporte nesses indícios, portanto, fortalecemos a crença de estarmos atento às conotações que colaborem para a manutenção das desigualdades sociais inerentes a uma sociabilidade desumana que se desenvolve e se mantém às custas da divisão social do trabalho/propriedade privada, mantida pela necessária imposição dos interesses particulares de uma classe a todo o coletivo, sendo, portanto, entendido e defendido como um processo supostamente “natural” e que, neste sentido, deve ser socialmente aceito.

Ressaltamos, ainda, que muitos dos sentidos atribuídos não se apresentam na primeira análise e consistem em sutilezas, algumas bem-intencionadas, mas que fatalmente colaboram com a manutenção/reprodução do sistema sociometabólico do capital *ad infinitum*, consistindo em ajustes constantemente introduzidos sempre que necessário, seja pela demanda de racionalização das forças subalternas demandadas pela evolução dos processos produtivos impulsionados pela incorporação das tecnologias, seja pela necessidade de contenção dos males sociais ocasionados, em grande medida, pela parte da população que não foi introduzida no processo produtivo.

Portanto, entendemos que a disputa em torno do vocábulo politecnia e sua adoção como uma das referências filosóficas no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará não é absolutamente desinteressada.

Entendem que ela representa o fulcro no qual se insere a crítica e a referência capazes de abalizar a discussão da proposta do EMI no contexto educacional do Brasil e, particularmente do Ceará, na medida em que retoma o sentido assumido pela relação teoria e prática na educação, mormente no nível médio da educação básica, cujo distanciamento enseja a dualidade educacional. Esta última, no contexto brasileiro, como é dada a saber, privilegia a formação técnico-profissional, com ênfase nas atividades mecânicas/manuais – impregnadas minimamente de elementos tecnológicos característicos de cada época – voltadas para os filhos da classe operário-trabalhadora e um tipo de formação geral de cunho propedêutico destinado aos filhos da classe dirigente/política cuja profissionalização se dará no nível superior, pela universidade.

Na base desta discussão, portanto, está a relação trabalho e educação que, no atual estágio de desenvolvimento do sistema econômico capitalista, suscita posições contrapostas, nem sempre explicitamente declaradas, mas certamente funcionais à defesa de uma concepção de mundo classista, ainda que comportando contradições que carecem ser precisadas em conteúdo e forma. Com efeito, se verifica na atualidade um florescimento nas superestruturas jurídicas, políticas e ideológicas impulsionadas pelas mudanças progressivas na base de produção tipicamente taylorista/fordista, caracterizado em linhas gerais pelo controle do tempo e organização do espaço de produção, para o sistema de produção de cunho toyotista.

Cumpre esclarecer, corroborando as considerações precedentes (ver notas 3 e 4), ainda que brevemente, que o toytismo, caracterizado por mudanças fortemente alavancadas pela introdução das recentes tecnologias baseadas na microeletrô-

nica e automação ainda convive mutualisticamente com práticas produtivas de cunho tylorista/fordista. Decorre, portanto, a não recomendação do termo pós-fordismo, principalmente por considerarmos que seja ilusório o saneamento das problemáticas relacionadas ao desemprego estrutural, mediante a elevação da qualificação profissional que garanta a inserção do País na economia globalizada, bem como, inebriantes, oportunistas e imediatistas a prática do salário social e congêneres (bolsa-família) e o incentivo à competição meritocrática.

No lastro aberto pela declaração imediatamente precedente, inserem-se as pesquisas que atestam a permanência e/ou intensificação do trabalho mecânico braçal, quase sempre terceirizado, em contraste com a alta especialização funcional demandada no outro extremo da produção ou da cadeia produtiva. Um bom exemplo desta contradição nas formas produtivas é aquele observado no setor coureiro-calçadista relatado em pesquisa por Kuenzer (2009b). Nesta, além dos serviços domiciliares peculiares ao ramo produtivo em foco, comparecem novas formas da tese exclusão/includente⁷⁸.

Os relatos de Kuenzer apontam que, visando a atender as normas de “qualidade” internacional, que impõem, além da redução de custos, a necessidade de vínculos contratuais formais, os chamados ateliês, responsáveis pelos chamados “enfia-dinhos” – *traçados de couro, costuras manuais com tirar de couro, aplicação ou colagem de miçangas, fivelas ou outros adereços, pequenos bordados com pedrarias* contratam formalmente um pequeno número de funcionários, enquanto se valem de um grande

78 O par dialético categorial exclusão/includente pode ser entendido, na acepção de Kuenzer (2009b, p. 4; grifamos), quando: *do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva.*

número de serviços informais que trabalham sazonalmente de acordo com a elevação esporádica da produção. Assim,

Os trabalhadores até recentemente incluídos através de contratos formais vão sendo progressivamente desmobilizados pela flexibilização do trabalho e de suas relações, juntando-se àqueles que nunca se incluíram, ou por falta de emprego ou por impossibilidade de assumir emprego formal, particularmente as mulheres que, duplamente exploradas, tem que arcar solidariamente com o ônus do sustento da família e com o trabalho doméstico [...] a partir dos discursos permanentemente reiterados que não só justificam a exclusão como a apresentam como positiva: “para as mulheres, trabalhar em casa é melhor, porque fazem seu próprio horário; sabe com é, elas tem que levar as crianças para a escola, fazer a comida, cuidar da casa [...] assim elas decidem quando trabalhar (dono do ateliê) [...]”(KUENZER, 2009b, p. 5, 6).

As excrescências verificadas nos processos laborais se refletem em sentido contrário nos processos educacionais. Nestes, verificam-se uma elevação quantitativa em termos meramente numéricos de matrículas, porém é rebaixado o nível de efetivo de aprendizagem que não tem como garantir a necessária permanência, desempenho satisfatório ou mesmo inserção em novos postos de trabalho. Com efeito, Kuenzer (2009b) indica que o fenômeno de exclusão/ includente no campo educacional,

[...] se estabelece um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: **por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precari-**

zam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados através da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente. (P. 5; grifamos).

Pari passu à tese da exclusão/includente, aludimos às análises inscritas na rubrica da modernização conservadora⁷⁹ e, por conseguinte, da mundialização do capital, na medida em que o capital, em seu movimento de expansão sempre progressivo, associado à busca indiscrimida da elevação da taxa de lucro, desenvolve uma evolução em sentido duplo, de um lado, a extensão dos limites territoriais de exploração - expansão para fora. De outra parte, o reordenamento dos espaços já sob a égide da exploração capitalista, no sentido de promover a elevação de mais valia, acarretando, por conseguinte, aspectos como a “deteriorização do trabalho e dos direitos sociais”. Nessa tes-

79 Fernandes (2010, p. 45) situa a formação da burguesia, quando, findo o pacto colonial se observou o processo histórico de mudança gradativa de parcela crescente de senhores de engenho do campo para a cidade, onde, se mesclando com a Corte e o Governo provincial, absorveu costumes, urbanizou-se ou, como resume Fernandes, “aburguesouse”, passando a aproximar-se em termos à função de determinados estratos da nobreza europeia na expansão do capitalismo. Logo essa fração social passaria a questionar os benefícios da aristocracia rural, levando, assim, a um crescente e complexo processo de diferenciação por vezes aguerrido, porém conservador, características estas que marcaram a origem e o desenvolvimento do tipo “burguês”, o qual forjou as estruturas necessárias à “implantação no Brasil da ordem competitiva”, sob a alegação da necessidade de modernização, porém nos limites restritos de seus interesses de classe, portanto, uma modernização conservadora.

situra complexa tecem-se processos de “exclusão subalterna”.⁸⁰ (ARRAIS NETO, 2008, p.129).

Na dimensão educacional, o processo de modernização conservadora passa a demandar de forma sempre crescente novas “qualificações” que nada mais são do que uma racionalização de novo tipo da força de trabalho humana que como já advertido por Gramsci (2007) “com a evolução da produção, a técnica-trabalho tende a se converter em técnica ciência”. Não obstante, paralelamente a “metamorfose no mundo do trabalho”, em sentido contrário, o capital tem assumido novas formas para que sejam mantidas a extração crescente da mais valia. Assim queremos chamar a atenção para não nos deixarmos apanhar pelo “canto de sereia” em que pode estar impregnado o atual movimento de “modernização” no tocante a questão educacional, tendo em vista que

[...] O papel essencial da educação como ferramenta de desenvolvimento econômico é uma ideia central a ser combatida, se efetivamente buscamos a transformação social. Ela reflete, implicitamente, a concepção de que o desenvolvimento econômico, sob a forma de produção de capital e sua reprodução necessariamente ampliada, é o centro e o objetivo principal do processo educativo. Uma educação sobre esse enfoque, centrado nas necessidades do capital, terá sempre adjetivos restritos que a tornarão dualista, socialmente desigual, e tendente às perspectivas mecanicistas, fun-

80 O autor desaconselha o emprego da expressão “exclusão social”, assim como “desemprego estrutural”, por compreender que os mesmos elidem as questões relacionadas às condições de precarização crescente dos postos de trabalho, relacionadas, entre outros, ao achatamento salarial e “desemprego cíclico”. Em sua análise, o capitalismo necessita deste trabalho explorado sob novas vias, para gerar mais-valia, imprescindíveis a sua manutenção (ARRAIS NETO, 2008, p. 129).

cionalistas e reificadoras dos indivíduos.
(ARRAIS NETO, 2006, p. 32; grifamos).

Nesta perspectiva, portanto, estendemos as preocupações até o presente expostas àquelas tendências impressas em algumas posições filosóficas que identificam a educação, mormente a escolar, como meio de produção. Destacamos Saviani (2003, 2008) como exemplo. Na primeira obra, o autor identifica duas grandes correntes teórico-pedagógicas, as críticas e as não críticas. De um lado, é aludido pelo autor em tela o fato de as posições teórico-pedagógicas não críticas não levarem em consideração em sua ação os determinantes sociais.

De outra parte, indica o autor em foco, a vertente teórica crítica, mesmo considerando os determinantes sociais, podem se limitar a reproduzi-los, se inserindo no modelo crítico-reprodutivista, ou, diferentemente, podem agir no sentido de mudá-los, sendo, portanto inseridos no que Saviani denomina de pedagógica histórico-crítica, que dá origem a [...] *uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante* (SAVIANI, 2003, p.94). Com Taís pressupostos, Saviani parece desenvolver um conjunto de raciocínios tendentes a identificar o processo educativo – educação - com o processo produtivo – trabalho, tendência esta que se encorpa de forma bem mais evidente em Saviani (2008, p.165; grifamos). Senão vejamos:

[...] na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. **É meio de produção.** A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se **os meios de produção são propriedade privada**, isto signi-

fica que são **exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas**. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, **então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção (!)** [...] **Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo**: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso mas “ em dose homeopáticas”[se referindo a Adam Smith], apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la.

Do exposto, entendemos, na medida em que toma a educação como meio de produção, como um tipo de trabalho, o que não estaria de todo impreciso, ficou encoberta, a alusão de que a educação é um elemento político-ideológico, posicionado, portanto, no terreno das superestruturas, compreendidas estas no sentido marxista, recuperado por Gramsci (2009, 2010), como princípio gnosiológico e, por conseguinte, de valor organizativo, “homogenizador”. Nesta compreensão última, são afastados dois sentidos igualmente nocivos ao sentido de integração que advogamos. De um lado, as concepções que atribuem à educação uma “função redentora”. De outra parte, a dimensão meramente “reprodutora” atribuída ao processo educativo, principalmente o escolar. Este é o sentido dialético da educação que entendemos fundamental para desvelar o objeto de estudo em curso, aproximando-se, neste sentido da abordagem luckácsiana, recuperada por Lessa (2007), porquanto este compreende que

[...] os complexos ideológicos, a educação, a ciência, a arte, a ética [...] interferem nos atos singulares dos indivíduos, para que seus atos atendam às necessidades da reprodução da sociedade em que vivem. Não resta, portanto, qualquer dúvida que os complexos ideológicos exercem uma força material na determinação do mundo dos homens, são partes fundamentais (ainda que não fundantes) da reprodução de qualquer sociedade [...] Os meios de produção e de subsistência produzidos pelo trabalho, de um lado, e os complexos ideológicos, de outro, compõem a materialidade do mundo dos homens [...] A distinção entre eles é de outra ordem... E o que difere ontologicamente a materialidade social da materialidade natural é a reprodução social. (P. 110).

Os elementos teóricos trazidos para o texto se mostram fundamentais, na medida em que trazem precisão ao conceito de integração a que nos referimos quando abordamos a política de integração do ensino médio à educação profissional técnica. Não se trata, portanto, de aproximar mecanicamente as duas dimensões do conhecimento, e sim de uma integração orgânica, no sentido gramsciano, em igual senso daquele expresso em tópico anterior no tocante à politecnicidade em Marx.

Do exposto, sobressai a necessidade de precisão do termo integração, na medida em que retrata o vínculo pretendido entre o EM e a EPT. Ademais, nos interessa não apenas distinguir, mas também compreender a conotação que este nexos passa a assumir no quadro das relações sociais, pois, desta forma, se evidencia a marca social da escola. Esta não reside apenas em formar dirigentes e políticos, de um lado, e de outro, técnicos; tampouco é determinada pelo número de escolas profissionais

ou propedêuticas, academias ou liceus. O fato fundamental reside em se ter estabelecido historicamente um tipo de escola para cada classe social, perpetuando assim a lógica da “inclusão subalterna”/ “exclusão includente”. Deste fato, já nos alertava Gramsci, ao refletir sobre o tipo de escola, que seria necessária a sociabilidade alternativa àquela fundada nos padrões de produção capitalista. A escola unitária,

[...] ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornado-o mais complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (2010, p. 36).

Do contrário, portanto, permanecerá a tendência à estrutura dual, referida nos capítulos anteriores, com primado da formação tecnológica pró – capital, em detrimento da formação integrada, pró - ser humano. Como bem argumenta Mészáros (2007a, p. 196, 197; grifamos) ao exprimir que,

[...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário

quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns **ajustes menores** em todos os âmbitos, **incluindo o da educação**. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de **corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida**, de forma que sejam **mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade** como um todo, em **conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global** de um determinado sistema de produção.

Assim, procuramos evidenciar a importância e a necessidade deste esforço acadêmico, na medida em que busca empreender uma análise crítica do processo de integração educacional nacional e, em particular, dos seus rebatimentos no Ceará, com vistas a desvelar a fase peculiar do percurso de implantação e implementação desta proposta de integração do ensino médio à educação profissional técnica. Neste sentido, passamos no tópico seguinte a caracterizar este processo de integração com vistas ao desvelo de possíveis germens de mudança que favoreçam o ânimo dos que militam pela causa educacional.

3.4 As peculiaridades cearenses no processo de integração do EM à EPT

Este tópico visa a caracterizar o modo como se estrutura no Estado do Ceará a proposta de integração do ensino médio à educação profissional, bem como apreender qual o local que essa política assume no conjunto das políticas para o ensino médio. Inicialmente, haveremos de pontuar quantas escolas desenvolvem ensino médio e destas quantas desenvolvem EMI. O intuito é obter um parâmetro quantitativo após quatros anos

de implantação, procurando estabelecer uma relação entre as escolas exclusivamente de EM e àquelas exclusivamente de EMI. Para tanto, organizamos de forma abrangente a tabela 5, na qual estão dispostos todos os municípios do Estado do Ceará e os quantitativos de escolas que desenvolvem EM e EMI. Com base pelos, calculos sua relação em bases percentuais.

Tabela 5 – Relação entre o número de escolas de EM e EMI, por CREDE no Ceará. 2011-2012. Continua.

CREDE	MUNICIPIOS	Escolas EM	Escola EMI	PERCENTUAL (EMI/EM)
<u>1</u>	PACATUBA (1) – MARACANAÚ (2)– CAUCAIA(2) – MARANGUAPE (0) – EUSÉBIO (2) – AQUIRAZ (1) – GUAIBUBA(1) – ITATINGA (1)	81	10	12,3
<u>2</u>	ITAPIPOCA(1) – ITAPAJÉ(1) – SÃO GONÇALO (1)– AMONTADA(1) – PARAIPABA(1) – TRAIRI(1) – URUBURETAMA – PENTENCONTE(1) - PARACURU(1)	47	8	17,3
<u>3</u>	BELA CRUZ(1) – ACARAÚ (1)– ITAREMA - MARCO	31	2	6,45
<u>4</u>	CAMOCIM (1)– GRANJA(1)	14	2	14,2
<u>5</u>	SÃO BENEDITO(1) – VIÇOSA – UBAJARA (1)– IPU(1) – GUARACIABA DO NORTE(1) - TIANGUÁ(1)	35	5	14,2
<u>6</u>	SOBRAL (1)– RERIUTABA(1) – PACUJÁ -SANTANA DO ACARAÚ (1)– CARIRÉ – HIDROLÂNDIA (1)– MASSAPÉ(1)	51	5	9,8
<u>7</u>	SANTA QUITÉRIA(1) – CANINDÊ(1)	14	2	14,2
<u>8</u>	REDENÇÃO (1)– ARACOIABA – PALMÁCIA	20	1	5,0
<u>9</u>	PACAJUS(1) – HORIZONTE(1) – CASCAVEL(1) - BEBERIBE(1)	14	4	28,5

Tabela 5 – Relação entre o número de escolas de EM e EMI, por CREDE no Ceará. 2011-2012. Conclusão.

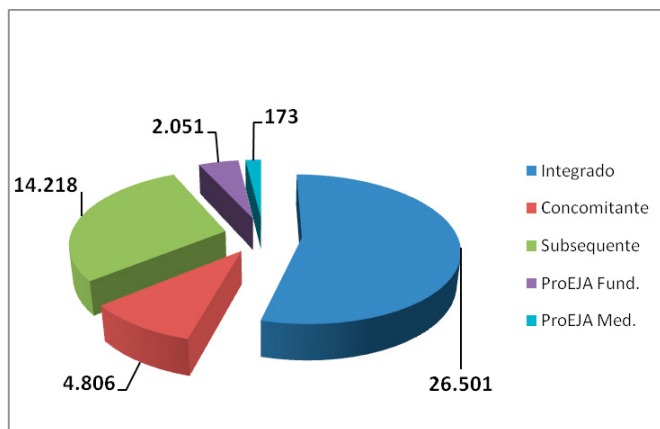
<u>10</u>	TABULEIRO DO NORTE (1)– ARACATI (1)– RUSSAS(1) – MORADA NOVA(1) – JAGUARUANA(1) – LIMOEIRO DO NORTE	27	5	18,5
<u>11</u>	JAGUARIBE(1) - PEREIRO(1)	14	2	14,2
<u>12</u>	QUIXADÁ (1)– BOA VIAGEM(1) - QUIXERAMOBIM(1)	23	3	13,0
<u>13</u>	CRATEÚS(1) – NOVO ORIENTE – IPUEIRAS(1) – NOVA RUSSAS(1) – INDEPENDÊNCIA – TAMBORIL(1)	35	4	11,4
<u>14</u>	SENADOR POMPEU (1)– MOMBAÇA(1) – PEDRA BRANCA(1)	14	3	21,4
<u>15</u>	PARAMBU – TAUÁ(1)	11	1	9,1
<u>16</u>	IGUATU(1) – JUCÁS – ARACOIABA(1)	18	2	11,1
<u>17</u>	CEDRO(1) – ICÓ(1) - VÁRZEA ALEGRE(1) – LAVRAS DA MANGABEIRA(1)	16	4	25
<u>18</u>	CRATO(1) – ASSARÉ (1)– ARARIPE – CRATO – NOVA OLINDA – CAMPOS SALES(1)	27	3	11,1
<u>19</u>	CARIRIAÇU – JARDIM – BARBALHA(1) – JUAZEIRO DO NORTE(3)	29	4	13,7
<u>20</u>	BREJO SANTO (1)– MILAGRES – AURORA(1) – MAURITI(1)	24	3	12,5
21	FORTALEZA (17)	177	17	9,6
TOTAL		722	90	12,4

Fonte: Elaboração própria com base na consolidação da pesquisa documental.

Depreende-se da análise da tabela 5 que a rede total de escolas estaduais que desenvolvem EM perfaz um total de 722 unidades escolares, das quais 90 desenvolvem EMI, o que significa dizer que, em quatro anos de implantação do proposta de integração, apenas 12,4% do total das escolas estaduais passaram a desenvolver EMI, o que pode ser considerado um percentual bastante baixo, haja vista que nesse ritmo de implementação somente daqui a aproximadamente oito anos teremos alcançado a universalização do EMI na rede estadual do Ceará, a depender dos interesses dos dirigentes locais e da manutenção do financiamento do Governo federal, haja vista a dificuldade inerente às políticas de financiamento com base em programas, conforme expresso de forma precedente. Levantam-se, por conseguinte, indagações acerca da perenidade da política de governo em estudo.

Em termos de número de matrículas, podemos averiguar, conforme as indicações constantes no gráfico 2, que a forma de articulação do EM à EPT no conjunto das redes de ensino (federal, estadual e municipal) abrange 26.501 matrículas. Em segundo está a forma de articulação subsequente, com 14.218, e em terceiro a forma de articulação concomitante, com 4806 matrículas. Diversa, portanto, dos resultados obtidos em termos nacionais, consoante o tópico 2.3.2 deste esforço acadêmico, no qual ficou evidenciada a predominância da forma subsequente. No Estado do Ceará, a forma integrada é aquela que apresenta o maior percentual de matrículas.

Gráfico 2 – Nº de matrículas na EPT por forma de articulação – 2011



Nota: Inclui ensino presencial e semipresencial

Fonte: Elaboração: DIEESE. Publicação do Fórum de Gestores Estaduais de EPT/Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). INEP, Censo Escolar. 2011

Baseado na análise da tabela 5, e retomando a parte do diagnóstico do *Relatório de Educação Profissional* exposto no tópico precedente, no qual é alegado que o número de profissionais de nível superior e de técnicos de nível médio no Brasil está na proporção de 5 para 1, inversamente a relação 1 para 5 nos países ditos desenvolvidos, poderemos inferir que de fato os dados da tabela 5 apontam para um atendimento parcial às demandas em termos quantitativos.

Se enveredarmos pelas considerações acerca dos estímulos socioeconômicos também diferenciados entre os contextos diversos que representam as duas realidades aproximadas *en passant*, ou seja, países centrais e periféricos, as proporções trazidas à baila pelo relatório em questão tomaram novas conotações, pois trata de uma relação entre países de economia

central e países de economia periférica em termos globais. Assim, poderemos entender que o Brasil por *sua estrutura global e seu funcionamento, não poderá nunca se desenvolver da mesma forma como se desenvolveram as economias capitalistas consideradas avançadas* (PARANHOS, 2010, p. 42), pois a

[...] dependência como: uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. O fruto da dependência só pode assim significar mais dependência, e sua liquidação supõe necessariamente a supressão das relações de produção que ela supõe. (MARINI, 2000).

Por conseguinte, que a relação entre técnicos de nível médio e superior retratada pode ser mais bem explicada, em verdade, se tomarmos como referência a enorme desigualdade de concentração de renda existente no Brasil, a qual impulsiona jovens e adultos à busca de melhores posições nessa cadeia de distribuição por meio do nível superior de educação, o que em absoluto é uma garantia, mas que certamente consiste em um poderoso elemento ideológico arbitrário na medida em inverte a relação trabalho e educação, ao tentar justificar a concentração de renda pelo nível de educação da população, no lugar de articular o nível de educação ao grau de concentração de renda – indivíduos de baixo nível educacional em virtude da ínfima renda e não o contrário. Nos termos de Francisco de Oliveira (2003),

[...] é um sofisma bastante fraco o de analisar a distribuição de renda pela educação, em vez de **analisar a educação pela distribuição de renda**, pois qualquer pai de família sabe quanto

custa a educação (ainda mais quando se pretende que a educação universitária seja paga) [...] Restaria dizer que a distribuição de renda não é uma variável que possa ser corretamente estudada tomando-se como amostra universos fechados[...] **os verdadeiros parâmetros de comparação são entre categorias de trabalhadores** [...] (P. 118, 119; grifamos).

Corroborando o exposto, temos que, mesmo considerando a elevação nos níveis de salários mínimos, não há uma correspondência direta com a redução das desigualdades sociais, ao considerar países centrais e periféricos no capitalismo global, conforme mostram os prospectos anunciados pela UNESCO⁸¹, que indicam queda nos níveis salariais depois de uma década de aparente estabilidade nas economias globalizadas. Assim, [...] *Algunos de los países que lograron reducir la desigualdad de los salarios incluyen España y Francia, así como Brasil e Indonesia, aunque en estos dos últimos países las desigualdades se mantienen a niveles altos.* Ao final do estudo, não causaram surpresa as indicações de que,

Para lograr la legitimidad de la globalización y de las economías y sociedades abiertas, es esencial una mayor equidad en los resultados. Y para conseguir esta equidad es fundamental que mujeres y hombres puedan obtener un parte justa de la riqueza que ayudan a generar. (UNESCO, 2008).

81 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) teve como marco de início de suas atividades o ano de 1945, tendo como princípio-mor fomentar a paz mundial e a segurança no mundo com o desenvolvimento das áreas da ciências, cultura, comunicação e educação. As indicações do texto referem-se às notícias emitidas pelo seu observatório mundial das condições de trabalho, estando disponível em : http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_100785/lang-es/index.htm. Acesso em 04 jul. 2012.

Ao estreitar o foco da pesquisa, sentimos a necessidade de elaborar uma série histórica que possibilite a visualização da evolução da política de EMI no Estado cearense. Desde sua implantação, em 2008, esta ação se consubstanciou no quadro 7, onde também figuram dados acerca dos cursos oferecidos desde então.

Quadro 7 – Expansão de Escolas/Cursos de EPT/EMI no Ceará: 2008 – 2011.

ANO LETIVO	Nº DE ESCOLAS	CURSOS OFERECIDOS
2008	25	Informática, Enfermagem, Turismo, Segurança do Trabalho.
2009	51	Comércio, Edificações, Estética, Produção de Moda, Massoterapia, Agroindústria, Meio Ambiente , Agricultura e Finanças.
2010	59	Contabilidade, Secretariado, Administração, Hospedagem, Vestuário.
2011	90	Petróleo e Gás, Cerâmica, Química, Agronegócio, Carpintaria, Eletromecânica, Mecânica, Mineração, Transações Imobiliárias, Agropecuária, Vestuário, Logística, Fruticultura, Paisagismo, Agrimensura, Design de Interiores, Eventos, Eletrotécnica, Tecelagem, Secretaria Escolar, Nutrição e Dietética, Floricultura (Agricultura), Regência, Redes de Computadores, Manutenção Automotiva, Desenho de Construção Civil.

Fonte: Elaboração própria.

Os cursos expressos neste quadro estão inscritos no *Cadastro Nacional de Cursos Técnicos*⁸², que é uma exigência legal.

82 O *Cadastro Nacional de Cursos Técnicos* é um compêndio onde estão dispostas as diversas opções de cursos técnicos oferecidos no País. A publicação é de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC). O documento traz uma breve descrição de cada curso com a respectiva carga horária, as possibilidades de temas

Verificamos pela análise documental que, no caso estudado, todos os cursos apresentavam uma carga horária total⁸³ (base comum, formação profissionalizante e parte diversificada) de 5400 horas. Não obstante, observamos variação entre a carga horária da formação profissional compreendida no intervalo de 1520h a 1800h. A base comum se inscreveu no intervalo de 3200h a 3300h e a parte diversificada apresentou variações dentro do intervalo de 540h a 640h. No intuito de dar relevo a estes dados e fomentar a discussão da temática, estabelecemos uma aproximação com os respectivos dados referentes à rede federal, particularmente o IFCE, haja vista o seu *know how* em educação profissional. Assim, tomando por base um dos cursos da rede de EPT estadual (Comércio) e da rede federal (Eletrotécnica), elaboramos a tabela 6.

a serem abordados durante a formação dos(as) estudantes, os locais possíveis de atuação dos futuros técnicos e a recomendação da infraestrutura básica para funcionamento dos cursos. a versão 2012 do referido catálogo contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, e constitui-se em referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos no país. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em 13 mar. 2012.

83 As DCN's para EPT de nível médio em discussão no conselho nacional de educação trazem como possibilidade de redação do art. 27 que trata da carga horária dos cursos desta modalidade de educação os seguintes textos, que ainda estão sendo submetidos a apreciação, debate, escolha e aprovação: **Art. 27.** *Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.200, 3.400 ou 3.600 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Ou Art. 27.* *Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas* (BRASIL, 2012, p. 69; grifamos).

Tabela 6 – Comparativo entre a carga horária anual do curso de Comércio (EPT da rede estadual) e do curso de Eletrotécnica (EPT do IFCE)

CURSO	DURAÇÃO (Anos)	CARGA HORÁRIA DIÁRIA	EMI		CARGA HORÁRIA TOTAL
			CARGA HORÁRIA		
			FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	FORM.GERAL + PARTE DIFERSIFICADA(*)	
REDE ESTADUAL	3	8	1580	3840 (3200 + 640)	5420
REDE FEDERAL	4	4	2460	1210	3670

Fonte: Elaboração com base nos dados obtidos da pesquisa documental. Ano de referência 2012.

Legenda: (*) A parte diversificada e respectivas cargas horárias compõem-se de: horário de estudo (260h) + TESE (80h) + Temáticas, práticas e vivências (60h) + Formação para a cidadania (80h).

Do exposto, em virtude da opção da rede estadual pela redução de um ano de duração dos cursos de EMI em relação à rede federal, verifica-se, obrigatoriamente, a dilatação do tempo diário de aula que, de um lado, poderia se pensar no benefício para os discentes egressos das classes subalternas em virtude da garantia da alimentação (lanche matinal + almoço + lanche vespertino). A falta de acomodações apropriadas, porém, para o necessário repouso entre a longa jornada de 10 horas de permanência na escola, para os alunos, bem como para os docentes, redundava na geração entre os discentes de uma grande insatisfação e, por conseguinte, um grande impacto no rendimento, havendo, inclusive, do lado dos discentes, relatos de que no período vespertino observavam que os professores estão mais cansados e menos motivados, o que acarreta queda no rendimento das atividades.

Da parte dos docentes, as entrevistas revelaram que à tarde os estudantes estão mais cansados, incluindo episódios de cochilos, exigindo por consequência um desdobramento por parte dos professores no sentido de manter a turma de prontidão para o ensino. Quase sempre os relatos de alunos e professores vêm acompanhados da narração de incômodo em

decorrência das condições pouco confortáveis das salas de aulas (cadeiras desconfortáveis, temperatura ambiente elevada), que potencializam os elementos desmotivantes do período vespertino. É apontado, no entanto, o fato de que,

Nossa escola tá com um projeto, se Deus quiser, vai ter ar, vai ser climatizada, desde 2008 que agente trabalha assim, as salas são muito quentes, então as vezes, você entra sem dor de cabeça e acaba tendo, tanto para os meninos é ruim como pra gente também, eles [se referindo aos alunos]ficam se abanando, agente também [...] temos 45 alunos por turma, começou com 40, depois eles(!) aumentaram para 45 o que eu acho, de certa forma que não é legal [...] o ideal seria 30 [...] (Prof.(a) A).

Outro aspecto avaliado pela pesquisa documental refere-se à disposição semanal das aulas em relação às disciplinas da base geral e a da formação profissional, sintetizadas no quadro 8, tomando como referência o EMI com formação profissionalizante na área de segurança do trabalho.

Quadro 8 – Distribuição semanal de disciplinas do EMI – Curso Técnico de Segurança do Trabalho. Referência. 2012. Continua.

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1º ANO					
MANHÃ	FISICA	BIOLOGIA	ARTES	MATEMATICA	MATEMATICA
	FISICA	BIOLOGIA	INGLES	MATEMÁTICA	FILOSOFIA
	QUIMICA	HISTORIA	GEOGRAFIA	PORTUGUES	PORTUGUES
	QUIMICA	HISTORIA	GEOGRAFIA	PORTUGUES	PORTUGUES
	HEA	MATEMÁTICA	ED. FÍSICA	SOCIOLOGIA	ESPANHOL
TARDE	PPE	MATEMÁTICA	SEG. TRAB.I	TESE	FORM. CIDADÃ
	TESE	PSIC. TRAB.	SEG. TRAB.I	TESE	PPA
	TESE	PSIC. TRAB.	SEG. TRAB.I	TPV	PPA
	HEA	PSIC. TRAB.	SEG. TRAB.I	TPV	HEA
2º ANO					
MANHÃ	PPE	MATEMÁTICA	SEG. TRAB.II	TESE	FORM. CIDADÃ
	TESE	PSIC. TRAB.	SEG. TRAB.II	TESE	PPA
	TESE	PSIC. TRAB.	SEG. TRAB.II	TPV	PPA
	HEA	PSIC. TRAB.	SEG. TRAB.II	TPV	HEA
	PPE	MATEMÁTICA	SEG. TRAB.II	TESE	FORM. CIDADÃ
TARDE	FISICA	BIOLOGIA	HISTÓRIA	PORTUGUES	PORTUGUES
	FISICA	BIOLOGIA	HISTORIA	PORTUGUES	MATEMATICA
	QUIMICA	FILOSOFIA	GEOGRAFIA	MATEMATICA	PPE
	QUIMICA	SOCIOLOGIA	GEOGRAFIA	MATEMATICA	ED. FISICA
3º ANO					
MANHÃ	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA	HEA	INGLES	FISICA
	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA	HEA	ED.FISICA	FISICA
	MATEMATICA	BIOLOGIA	SOCIOLOGIA	ESPANHOL	QUIMICA
	MATEMATICA	BIOLOGIA	PPA	FORM. CIDADÃ ⁸⁴	QUIMICA
	HISTORIA	FILOSOFIA	HISTORIA	SOCIOLOGIA	HEA
TARDE	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO
	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO
	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO
	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO	ESTÁGIO

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa documental.

Legenda

PPE	Preparação para o estágio	HEA ⁸⁵	Horário de estudo do aluno (50').
PPA	Preparação	TESE ⁸⁶	Tecnologia Emp. Socioeducacional.
TPV ⁸⁵	Temáticas, práticas e vivencias.		

Do exposto, observamos que a disposição polarizada entre os turnos das disciplinas da base comum e da formação profissionalizante, o que ademais se evidencia nas outras turmas

pesquisadas, permite concluir aquilo que algumas teses apresentadas na revisão de bibliográfica já indiciavam, ou seja, tendência à continuidade de práticas pedagógicas fragmentadas entre teoria e prática, cultura geral e profissionalização, ensino médio e educação profissional, Vestibular/ENEM e exercício profissional. Neste sentido, consideramos muito sugestivo um dos relatos do prof. A, no qual é indicado:

O objetivo mesmo da escola profissional é ser técnico, mas agente da base regular puxamos para o ENEM. É um puxando pró ENEM e o outro puxando prá base técnica [...] o foco [...] de vocês é técnico, realmente é escola profissional, é preparar para o mercado de trabalho. Mais aí, eu pergunto pra vocês: vocês querem ser simplesmente técnicos de segurança do trabalho, ou querem fazer uma faculdade? 90% deles dizem que querem fazer uma faculdade. Daí que eu digo, agente puxa para o ENEM, para o vestibular [...]

Como decorrência, portanto, verifica-se tendência à integração formal, pois EM e EPT passam a dividir o mesmo espaço físico; no entanto, sem diálogo, não há interação, muito menos interpenetração, que aponte para a perspectiva da reconstituição ontológica do conhecimento e a consequente superação da dualidade estrutural histórica abordada nos tópicos antecedentes. Assim, vemos dificultada a reflexão em termos de processos de integração, como já indica Benfatti (2011), alguns chegando a afirmar categoricamente que a integração almejada, “*não, não aconteceu*” (relato do(a) prof.(a) C).

A ausência de um momento de planejamento coletivo impõe-se como o forte obstáculo para superar a fragmentação

das práticas educativas no EMI. A pesquisa de campo revelou que há um momento semanal de planejamento individual, em que o professor pensa sua unidade curricular, porém os momentos coletivos de socialização e debate, onde os germens da integração curricular poderiam surgir, são, no caso estudado, inexistentes. Não parece haver outro caminho possível para se pensar os tempos e espaços escolares com vistas à integração, a não ser aqueles assentes no coletivo docente. Como bem indicou Kuenzer (2009a, p. 91),

Foi num desses debates [...] que a síntese entre as dimensões disciplinar e transdisciplinar, seguida de um novo formato de organização de tempos e espaços pedagógicos, se fez, fruto da construção coletiva. Nessa ocasião, o professor que apresentava a síntese construída pelo grupo que estava discutindo a proposta de informática mostrava que os novos padrões de organização social e produtiva decorrentes da microeletrônica poderiam ser trabalhados pelo professor de sociologia; que os conteúdos relativos à ergonomia e à prevenção de doenças por esforço repetitivo poderiam ser ensinados pelo professor de educação física; que o inglês básico para uso da internet poderia ser ensinado pelo professor de língua estrangeira, e assim por diante [...] o professor definiu o tempo que seria necessário para o contato exclusivo com os alunos, que, embora reduzido pelo enfoque adotado, mesmo assim, teria que ser subtraído de outra disciplina [...] Nesse momento, uma professora com olhos brilhantes de excitação, exclamou: “Gente, nós não temos que dividir o tempo, e sim compartilhar”. Estava vislumbrado o caminho, que, de acréscimo, fortalece a organização docente [...]

Do exposto, salta aos olhos a carga horária exaustiva a que estão submetidos os alunos e professores, indicando ser este um motivo merecedor de atenção. Afinal, conforme indicação do regimento escolar (2009, p.18), *a escola funcionará de 07h00min horas às 17h00min horas, em tempo integral*. São, portanto, 10 horas em um ambiente que não dispõe de dormitórios, *não sendo permitidas as saídas de alunos da escola antes do encerramento do tempo integral sem uma justificativa plausível*. Assim, no horário de almoço, os discentes acabam ficando confinados ao espaço físico da escola, se dispondo aleatoriamente, nas palavras do prof. A,

[...] é meio complicado, porque assim, dá até, de certa forma, uma angústia, porque eles [se referindo aos(as) discentes] só tem 20 minutos de intervalo [...] se você olhar ali, eles passam os 20 minutos deles na fila prá pegar o lanche[...] eles comem e saem correndo prá sala porque não dá tempo [...] No intervalo do almoço eles ficam nas arquibancadas, ficam lá na quadra, ficam nos corredores, alguns ficam na biblioteca estudando [...] tínhamos sala de vídeo mas foi destinada para a sala de um dos cursos técnicos [...] o horário de almoço é de 11h30min a 13h10' [...] tem chuveiro sim, tem armários que eles dividem, é um armário para duas pessoas que chegaram esse ano, não tinha [...].

Notamos e que, apesar do regimento escolar (2009, p. 19) indicar que o critério básico para o ingresso nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional é a conclusão do nono ano do ensino fundamental, há de forma subjacente a predominância de critérios meritocráticos para limitar o acesso, pois não há vagas para todos. Nesse sentido, o critério da maior nota é aquele a que é atribuído maior peso na obtenção da vaga,

havendo ocorrência, ainda, de outros critérios relacionados à proximidade da escola, por exemplo. Neste sentido, a análise documental revelou que, conforme instruções da SEDUC/Ceará, quando da organização do processo de matrículas⁸⁴ nas escolas estaduais de educação profissional (EEEP), cada unidade escolar deve seguir, entre outras, as orientações seguintes:

4. DA CLASSIFICAÇÃO

4.1 Para o **processo classificatório será considerada a maior média aritmética das notas relativas as disciplinas cursadas no 9º ano** e que constam da documentação apresentada que trata o item 2.3.

4.2 A **classificação será em ordem decrescente obedecendo ao número de vagas existentes nas respectivas escolas** e de acordo com o curso pretendido.

5. DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE

5.1 Será classificado para ocupar a vaga disponibilizada, o estudante que, por ordem de prioridade:

- a) Obter maior média na disciplina Língua Portuguesa;
- b) Obter maior média na disciplina Matemática;
- c) Comprovar maior proximidade entre a sua residência e a EEEP.

5.2 Mantida a situação de empate, será priori-

84 Disponível em: < http://www.seduc.ce.gov.br/matricula2012/pdf/portaria/portaria_matricula_1053_2011.pdf>. Acesso em 27 jul. 2012.

zado o estudante que comprovadamente tiver a maior idade. (P. 27; grifamos).

A escolha dos cursos a serem oferecidos por EEEP, assim como as unidades escolares que passaram a ser profissionalizantes, são de responsabilidade da SEDUC do Estado. A possibilidade para que outros cursos funcionem é que a própria escola assuma a responsabilidade de fazê-lo funcionar corretamente. Noutras palavras a gestão assumirá total responsabilidade pelo “sucesso” ou “fracasso” do curso, seja por falta de demanda (procura), seja por quaisquer outros motivos. Foi relatado que, na escola, no primeiro ano de funcionamento, ofereceu o curso de comércio, porém pela falta de procura acabou extinto. O caráter servil ao mercado de trabalho parece ser um determinante. Assim, é mister formar para o que o mercado de trabalho necessita. Este aspecto tenderá a ser reforçado junto aos gestores por via dos mecanismos gerenciais que serão desenvolvidos no tópico seguinte.

À luz das concepções gramscianas de escola unitária, iluminam-se os elementos destacados até o presente momento nesta pesquisa, pois, como é dado a saber, Gramsci cogitava, no cárcere, como deveria ser a escola unitária própria do período de transição e posteriormente de desenvolvimento para uma nova forma de sociabilidade assente no modo socialista de produção. Em suas asserções, podem ser identificadas por aproximação, guardadas, portanto, as particularidades dos distintos períodos históricos, muitas das demandas apresentadas até o momento neste itinerário de pesquisa.

Conforme indicações gramscianas, a escola unitária seria em tempo integral, incluindo o período noturno. Nela seriam inauguradas formas de relação entre a técnica-trabalho e a técnica-ciência; deveria ser pública, porquanto seria única, dada a

ausência de classes sociais; demandaria uma revisão radical do financiamento e orçamento estatal em virtude de sua infraestrutura física e humana (ampliação de prédios com refeitórios, dormitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc.; ampliação do material científico, do corpo docente etc.) [...] (GRAMSCI, 2010, p. 36 e 37).

De modo diverso ao exposto no parágrafo imediatamente precedente, a escola de EMI/EPT se apresenta tendencialmente endereçada ao grupo social formado pelas classes subalternas, assumindo, portanto, contornos classistas, o que parece coetâneo à sociabilidade erigida nos marcos do modo de produção capitalista. Neste sentido, tem se verificado a conveniente dosagem do incremento na relação técnica-trabalho à técnica-ciência; o orçamento destinado à educação, entre outras, redundando na alternância de avanços e retrocessos a depender da correlação de forças do momento⁸⁵.

Situadas algumas das questões envoltas na política de implantação EMI, estreitamos o foco de análise do objeto de pesquisa, na direção da proposta pedagógica adotada na implantação do EMI no Estado do Ceará.

85 Por correlação de forças, entendemos, a exemplo de Gramsci, um princípio de pesquisa, pelo qual se chega a compreender os processos históricos. Por intermédio deste princípio, devem ser consideradas, no primeiro momento, as formações sociais que se originam em torno do processo econômico – fase corporativa; segue-se, no segundo momento, a identificação de interesses de grupos sociais diversos, já se colocando aqui a questão do Estado, no que diz respeito à promoção da igualdade política-jurídica e, portanto, a busca de participação como grupo dominante. No terceiro momento, temos as questões de ordem política, propriamente ditas, em que diversos grupos sociais se propõem como aquele que melhor representa determinado período histórico, tendendo, neste sentido, a se mostrar como representante legítimo do conjunto das formações socioeconômicas – corporativas. Nesta fase, cada grupo (ou grupos) busca, sob a alegação precedente, impor-se como representante sobre os demais, buscando a unidade, tanto no campo político-econômico, como no terreno intelectual-moral (GRAMSCI, 2011). Neste sentido, são retomadas as próprias relações entre estrutura e superestrutura dos cânones marxianos.

3.5 A opção pela gestão empresarial no EMI: a tecnologia empresarial socioeducacional (TESE)

Pretendemos analisar a tecnologia empresarial soioeducacional (TESE), como teoria que embasa a gestão escolar das unidades educacionais estaduais cearenses. Interessa-nos, portanto, sua origem, seus princípios, conceitos e como se estrutura neste sistema de ensino para alcançar, de um lado, seus fins imediatos de “qualidade” do processo de ensino-aprendizagem formal, retomando, neste sentido, os pressupostos do movimento da Qualidade Total na Educação⁸⁶ (TQE).

De outra parte, procuramos desvelar como a TESE, como proposta educacional empresarial, tende “mediaticamente” a dar continuidade ao processo neoliberal, matizado de “novas” nuanças, haja vista que continua classicamente reafirmando a ineficiência do Estado, como instituição capaz de implementar políticas públicas necessárias à “equalização dos problemas sociais”, de um lado, e, de outro, se oferece como “parceiro” no processo da gestão do sistema de ensino, mediante mecanismos que garantam formas “eficientes e eficazes” de formação

86 O “desenvolvimento” do conceito de Qualidade Total na Educação (TQE) surge da aplicação dos pressupostos da *Total Quality Management* (TQM) - Gestão da Qualidade Total adotados inicialmente nas empresas/industriais como mecanismo que pretendia atrelar aos mecanismos de elevação da produção, o aspecto humano. Neste sentido, advoga Costa, (2002, p.38): *o aluno passa pelo processo de educação para depois ser contratado pelo mercado de trabalho e neste contexto, o aluno é produto do estabelecimento de ensino e a empresa/sociedade é o cliente. Portanto é mister saber os que as empresas/organizações que contratam os recém-formados necessitam em termos de atribuições e habilidades. O raciocínio é o de quanto mais à escola preencher as necessidades dos empregadores, mais seus alunos serão contratados, ocasionando uma maior procura por seus serviços, o que atestará sua Qualidade.* Assim, foi demarcado o surgimento dos métodos que procuravam desenvolver os elementos relacionados à subjetividade do ser humano em prol da elevação da produtividade. Veremos adiante que estas premissas se correlacionam com a Teoria do Capital Humano, na medida em que esta corresponderá aos investimentos que uma pessoa, instituição, Estado ou Nação faz sobre o “fator humano”, visando a aumentar a produtividade. Dentre estes investimentos, àqueles relacionados à educação têm sido usado sobejamente como principal elemento necessário para a superação do atraso econômico, como visto no tópico precedente.

humana, elidindo a ideia de que tais mecanismos consistem em processos regressivos de empresariamento da sociedade que racionalizam as forças de trabalho sob o mote da produção flexível, revitalizando a égide mistificadora de teorias, como a do capital humano, que comparecem na atualidade com aparências requintadas, mas cuja essência regressiva se aprofunda e se alarga na tentativa inglória de reverter a histórica tendência de queda da taxa de lucro. Neste percurso, portanto, procuramos desvelar a natureza do processo de sociabilidade que se erige nestes marcos, visando a atender a concepção de mundo que se dá a conhecer pelos seus pressupostos, tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

3.5.1 Origens e princípios da TESE

A tecnologia empresarial socioeducacional (TESE) consiste na adaptação da denominada tecnologia empresarial Odebrecht⁸⁷ (TEO) ao ambiente educacional público escolar. Implementada inicialmente, em 2004, em centros *de educação integral* de ensino médio, em Pernambuco (PROCENTRO⁸⁸), a TESE serve como “mecanismo gerencial” em escolas que alçaram desenvolver o ensino médio de forma integrada à educação profissional técnica, dada a possibilidade inicialmente

87 “A empresa Odebrecht Construção e Engenharia foi criada em 1981. A Odebrecht S.A., holding da Organização, é responsável pelo direcionamento estratégico e pela manutenção da unidade filosófica, assegurada pela prática da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Os principais ramos de negócios estão nas áreas de Óleo e Gás; Energia Engenharia Industrial; Infraestrutura; Realizações Imobiliárias; Engenharia Ambiental; Engenharia Ambiental Química e Petroquímica Etanol e Açúcar; Participações e Investimentos Transporte e Logística. ”. A empresa Odebrecht está presente nos países da América Latina, Venezuela, África, Emirados Árabes e Portugal, além do Brasil. Disponível em: <<http://www.odebrecht.com.br/organizacao-odebrecht>>. Acesso em: 12 fev. 11.

88 Consiste em um programa de implementação dos denominados Centros de Ensino Experimental de Pernambuco, vinculado como órgão da Secretaria de Educação - SEDUC, criado em 2003, atualmente denominado **Programa de Educação Integral**.

avetada pelo Decreto nº 5.154/2004 e, devidamente incorporada à LDB nº 9394/96, cujo teor fora devidamente expresso em tópico precedente.

As propostas dos denominados centros de educação integral em desenvolvimento no Estado de Pernambuco consistem em uma experiência que visa a estabelecer um padrão de ensino médio, cuja excelência sirva de “modelo” para outras experiências neste nível de ensino. Neste experimento estão envolvidas três entidades distintas - a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) de Pernambuco, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE⁸⁹) e as empresas interessadas em exercer sua “responsabilidade social⁹⁰”. Na ausência destas últimas, elas comparecerão como objetivo a ser alcançado mediante inclusão de metas voltadas para este intento em planos de ações dos respectivos centros integrados, como será visto adiante.

Os planos de metas dos centros integrados de educação geralmente se articulam em vertentes ou pressupostos associa-

89 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade sem fins lucrativos, advoga a melhoria da qualidade das escolas públicas no País, estabelecendo convênios com as secretarias estaduais de educação – SEDUC, mediante os quais passam a administrar ou assessorar as unidades escolares conveniadas, em parcerias com o Poder Público. Celebraram convênios com o ICE, as SEDUC do Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí e Sergipe.

90 A expressão responsabilidade social é compreendida na TESE como “uma prática que já incorporada à cultura de algumas grandes empresas. É a consciência de que governos sozinhos não conseguem equacionar questões críticas e estruturais. A responsabilidade social é a manifestação do compromisso e da responsabilidade como o bem comum, contribuindo para a criação de condições que permitam uma vida digna para todos. Os centros de Ensino em Tempo Integral cumprem com a sua responsabilidade social, quando: alcançam a sobrevivência, o crescimento e a perpetuidade; oferecem à comunidade um ensino público de qualidade; formam um patrimônio moral representado por uma geração de jovens com valores éticos; criam oportunidade para o estudante desenvolver habilidade além das básicas; contribuem para o desenvolvimento social e econômico da comunidade por intermédio do jovem autônomo como indivíduo, solidário como cidadão e competente como profissional” (ICE, 2005, p.15). No decorrer do estudo, evidenciamos sob que premissas ocorre essa aparente despreensão entre interesses públicos e privados na educação.

dos aos grupos envolvidos no processo educacional, a saber: educandos – protagonismo juvenil, educadores – formação continuada, centro de educação integral – atitude empresarial, parceiros – corresponsabilidade. Cabe a cada par mencionado um conjunto de resultados esperados e os respectivos indicadores que servem como parâmetro para aferir a realização das metas propostas. Segue o exemplo extraído da análise documental de um destes planos utilizados como modelo para o processo de formação inicial de novos gestores selecionados para as escolas estaduais cearenses em 2009, promovido pela SEDUC do Ceará.

Quadro 9 – Plano de ação. Centro de Ensino Experimental de Timbaúba (CEET). 2008 - Continua

PREMISSA	RESULTADOS ESPERADOS PARA 2008	INDICADORES
Educandos: Protagonismo Juvenil	<ul style="list-style-type: none"> - Mais de 50% dos estudantes com média superior à média inicial do SAEPE [sistema de avaliação básica de Pernambuco]. -Educandos priorizando o processo de ensino e aprendizagem estimulados a desenvolver criatividade e a inovação. - Educandos aprovados com média estadual em todas as disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Índice de 10% superior à média inicial do SAEPE. - 60% dos alunos inscritos classificados para a etapa posterior do PSS-UFPB. - 60% dos educandos com progressão plena (média 6,0).
Educadores: Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Educadores competentes em suas respectivas áreas do conhecimento. - Educadores participando da formação continuada em serviço. - Guias de aprendizagem estruturados por disciplina. - Educadores com avaliação de desempenho acima da média do PROCENTRO. 	<ul style="list-style-type: none"> - 90% dos professores capacitados em suas respectivas áreas do conhecimento. - 100% dos guias de aprendizagem estruturados por disciplina. - 85% dos educadores com avaliação de desempenho acima da média do PROCENTRO.
CEET [Centro de Ensino Experimental de Timbaúba]: Atitude Empresarial	<ul style="list-style-type: none"> - Educadores comprometidos, assíduos e pontuais. Reconhecimento dos pais e da comunidade do trabalho realizado pelo CEET. - Programas de ação sendo cumpridos. - Educadores e comunidade co-responsáveis na geração de riquezas morais e materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - 100% dos educadores assíduos e pontuais. - 100% dos programas de ação cumpridos. - 90% de satisfação da comunidade com centro através da avaliação de desempenho do PROCENTRO.

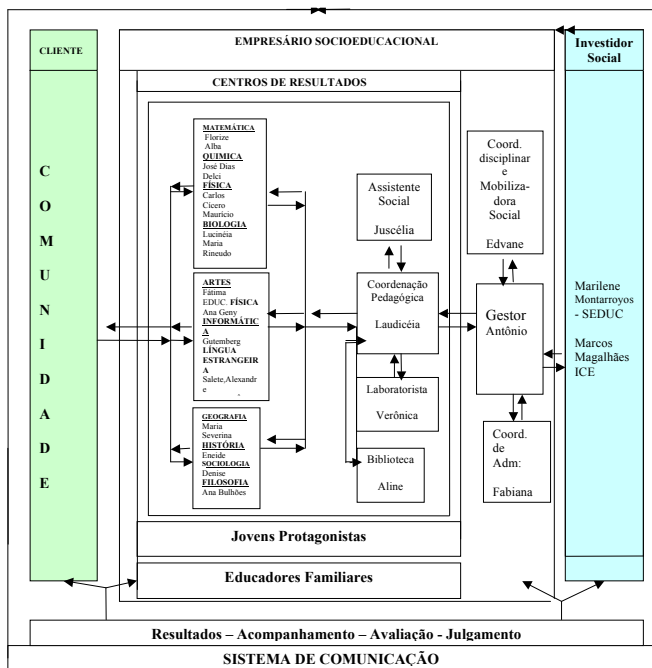
Quadro 9– Plano de ação. Centro de Ensino Experimental de Timbaúba (CEET). 2008 - Conclusão.

Parceiros: Corresponsabilidade	- Adesão de novos parceiros. - Pais e educadores envolvidos no processo de formação do jovem.	- Conquista de mais 30% no número de parceiros - 80% dos pais dos educandos participando efetivamente do desempenho escolar do filho. 90% de satisfação da comunidade com o centro através da avaliação de desempenho do PROCENTRO.
-----------------------------------	--	---

Fonte: Material utilizado na formação dos gestores. SEDUC - Ceará. 2009.

Chama a atenção no quadro 9 a forma como as ações pedagógicas se encadeiam forjadas em uma sequencia de *input* e *out put* em termos de ação e reação, cujos resultados são “amarrados” a um indicador, que afere determinado resultado. A visualização deste processo em termos gerais pode ser mais bem compreendida com base nos processos maiores dentro dos quais as ações apresentadas no quadro em foco são alocadas. Esquematicamente, a representação destes processos maiores recebe a denominação de macroprocessos e consiste em arranjos onde são explicitadas as várias relações e seus princípios norteadores. A figura 1 foi estabelecida com base no quadro em discussão.

Figura 1: Macroestrutura Organizacional. Centro de Ensino Experimental de Timbaúba. (CEET). 2008.



Fonte: Material utilizado na formação dos gestores. SEDUC - Ceará. 2009.

A figura 1 permite visualizar os elementos que caracterizam o CEET e que serviram como modelo, quando da implementação das escolas de EPT-EMI no Estado cearense, dentre os quais destacamos o fato de as áreas de conhecimento disciplinar em conjunto com as atividades de coordenação pedagógica, laboratorista e biblioteca, passarem a funcionar como centros de resultados, o que *de per se* denota forte ênfase nos re-

sultados/produtos, reforçando, assim, o aspecto empresarial da proposta. Neste sentido, gestão escolar, coordenação financeira, coordenação disciplinar e mobilizadora social, jovens protagonistas e educadores familiares, em bloco com os centros de resultados, formam o denominado empresário socioeducacional, homólogo da escola como a conhecemos tradicionalmente.

Evidencia-se do exposto o modo como a escola no formato original é metamorfoseada e passa a funcionar como um “empresário socioeducacional”, cujos resultados passam a ser aferidos numa escala de “qualidade produtiva”. Projetos escolares e ações inerentemente pedagógicas passam também a ser fiscalizadas, inclusive com poder de veto, por um conselho gestor, órgão colegiado formado pelos representantes dos investidores sociais, no caso, SEDUC, ICE e empresas parceiras. Neste sentido, a análise documental empreendida em diversos prognósticos empresariais atinentes ao Brasil evidenciou que

[...] a proposta educacional neles contida, é evidente que o empresariado nacional, de diversas formas, buscou demonstrar ao governo e a sociedade como um todo **a necessidade de o sistema educacional sofrer alterações de forma a se tornar coetâneo e articulado aos interesses industriais**. Para atingir tal intento o empresariado **sempre mostrou sua intenção em participar da gestão do sistema de ensino e exigir do Estado o estabelecimento de mecanismo de avaliação da qualidade e do desempenho das instituições de ensino**. (OLIVEIRA, 2005b, p. 64; grifamos).

Delinea-se, *grosso modo*, a fonte na qual o Governo cearense buscou-se referendar quando da implementação da sua proposta de EPT-EMI em sua rede de escolas. Neste sentido,

no ano de 2007, é adotada a TESE como modelo da gestão a ser seguido quando da implantação da política de integração no ensino médio à educação profissional de unidades educacionais do Estado do Ceará.

No Ceará, à semelhança de Pernambuco, a implementação da tecnologia empresarial socioeducacional é delegada ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), cujo presidente, Marcos Magalhães⁹¹, na parte introdutória do manual operacional⁹² do modelo da gestão da tecnologia empresarial socioeducacional (TESE), dá o *mote* da condução da proposta, ao declarar:

Eu considero esta metodologia [referindo-se à TESE] a **espinha dorsal** do processo de transformação da escola pública brasileira, **tão mal planejada**, tão **mal gerida** e que produz, como consequência, **resultados tão pífios**". (ICE, 2004, p. 6, grifamos).

Desta forma, a metodologia –TESE – assume centralidade no documento em análise, cujo desdobramento no âmbito escolar é de particular interesse deste esforço acadêmico, haja vista seus objetivos específicos. Assim, tem-se adotado a gestão empresarial nos processos educacionais formais da escola a partir da concepção de mundo do empresário Norberto

91 Marcos Magalhães é o atual presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, ex-presidente da Philips na América Latina e signatário do plano de metas *Todos Pela Educação - instituído pelo* Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual se estabelece como um regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, prevendo, inclusive, suplementação financeira por parte da União para subsidiar a consecução das metas previstas.

92 O manual operacional do modelo de gestão da TESE é de propriedade do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Neste sentido, será referenciado doravante por ICE (2004), seguindo as referências bibliográficas.

Odebretch⁹³, consubstanciada na tecnologia empresarial Odebretch (TEO⁹⁴).

A TEO é definida como a “*arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas*”. Tais tecnologias são compreendidas como os diferentes saberes, as diversas áreas de conhecimento e, no caso da escola, as disciplinas curriculares e as atividades de apoio (ICE, 2004). A TESE, como derivação da TEO, adota como princípios fundamentais a educação de qualidade, a comunicação e a parceria. A educação de qualidade implica que “*a educação é o negócio da escola*”, a ser perseguido por todos os que a compõem, analogamente aos trabalhadores de uma empresa, cuja gestão, na visão do documento analisado, em pouco se distingue ao de uma escola. É, portanto, nessa lógica, justificada como “natural” a utilização da experiência empresarial para desenvolver “ferramentas” para a gestão escolar (ICE, 2004).

Não é de se estranhar, portanto, que a linguagem que passa a ser adotada para o ambiente escolar seja transladada do ambiente empresarial. Assim, a TESE trata o gestor como o “empresário individual” e a equipe escolar, como o “empresário coletivo”. A escola, agora unidade que administra o negócio educação, por meio de seus empresários (gestor e equipe), busca a satisfação dos investidores sociais que nada mais são do que o Poder Público e, obviamente, a iniciativa privada, além

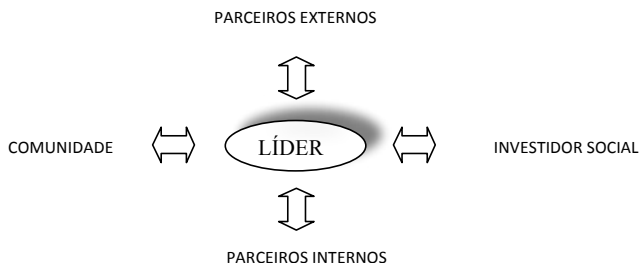
93 Norberto Odebretch é filho de Emilio Odebretch que é neto de Emil Odebretch, o qual chegou ao Brasil em 1856 na condição de imigrante da Alemanha. Emilio funda a primeira de suas empresas a construtora Isaac Gondim e Odebretch Ltda, mais tarde, em 1923, ele criaria a Emilio Odebretch & Cia. Em 1941 seu filho Norberto Odebretch viria a tomar a frente dos negócios da família. Para maiores informações vide nota 11. (Disponível em: <<http://www.odebretch.com.br/negocios-e-participacoes>> . Acesso em 21 ago 2012)

94 No decurso deste livro, usaremos a sigla TEO para indicar a tecnologia empresarial Odebretch.

da comunidade. O cliente deste negócio é o aluno que também passará a ser instigado a desenvolver atitudes empresariais, como parece indicar a inclusão de uma aula da TESE semanalmente, passando, desta feita, a constituir-se formalmente como parte do currículo escolar nas escolas estaduais cearenses, inserindo-se como disciplina da parte diversificada deste, conforme expresso no quadro 7.

Ilustrativamente, os componentes até agora inventariados integram o denominado “ciclo virtuoso”, estabelecendo-se para os indivíduos da escola, como princípios, assim como a comunicação, a parceria e a confiança constituem princípios voltados no tratamento do negócio escolar – a educação. De forma esquemática, temos:

Figura 2: Ciclo virtuoso adotado na TESE



Fonte: ICE (2004, p.9)

Portanto, depreende-se da ilustração imediatamente anterior que a TESE, apesar de trazer como central o líder (gestor), declara que o ciclo virtuoso se inicia no cliente (discentes e comunidade) que deposita na escola a confiança advinda da qualidade dos serviços educacionais que é o resultado do tra-

balho conjunto dos parceiros internos (gestor e equipe de funcionários). Por conseguinte, os parceiros externos (comunidade e investidor social – Poder Público e iniciativa privada) passam a retribuir por meio do estabelecimento de parcerias e confiança, fechando, assim o ciclo tido, neste sentido, como virtuoso (ICE, 2004), consoante a figura 2.

O foco na gestão dos processos e no líder, como agente responsável por garantir o movimento da cadeia virtuosa, é encontrado também nos pressupostos da TEO, que se evidencia, entre outros, no exemplo do que é mostrado como diagnóstico pela empresa Odebrecht em relação a sua ação social junto à Vila do Mar na Bahia⁹⁵. Assim,

Considerando que está cada vez mais difícil **identificar Líderes certos** para os **mais diversos Negócios** e que a **Causa** deste fato se encontra nas **Escolas de Nível Médio e Profissionalizantes**, nas **Escolas Familiares do Mar, Rural** e outras, as quais **não** estão cumprindo sua **Missão** com *foco* nos **Talentos Protagonis-**

95 O superintendente da Fundação Odebrecht, Maurício Medeiros, declarou em entrevista que “No início dos anos 80, a Fundação Odebrecht, que até então desenvolvia ações junto aos integrantes da Construtora Norberto Odebrecht, alterou totalmente seu rumo, voltando-se para a atuação exclusiva na comunidade. A princípio, a intenção era fomentar idéias e apresentar soluções ao governo como forma de resolver questões sociais. Os primeiros passos foram mobilizar inteligências em todo o Brasil, mediante a realização de prêmios e a promoção de debates políticos e acadêmicos. Cinco anos de trabalho foram suficientes para se perceber que o governo não tinha condições de colocar as idéias em prática sozinho. Esse obstáculo levou a Fundação Odebrecht a repensar seu papel, estimulada pelo desafio de desenvolver metodologias e estratégias de intervenção social na comunidade fala sobre os obstáculos enfrentados pela organização nestes 40 anos, foco dos trabalhos, parcerias e investimento social privado na área rural”. Do exposto, declarou Maurício Medeiros, “resolvemos fazer um programa piloto, passível de re replicação em outros contextos, em especial outras regiões do interior do Nordeste. A disseminação do modelo, no entanto, acontecerá quando o mesmo estiver consolidado”. Assim, foi iniciado as atividades na Vila do Mar na Bahia. Disponível em: < <http://www.fundacaodebrecht.org.br/Sala-de-Imprensa/Na-Midia/NMMateria/18/ Fundacao-Odebrecht-comemora-40-anos-de-atuacao-no-nordeste> >. Acesso em: 12 ago. 2012.

tas visando à **Sucessão** das **Gerações** sempre em **patamares superiores**, cabe aos **Líderes Educadores** das **Pequenas Empresas (P.E.)** e **Líderes Orientadores** destas, **via a Grande Empresa**, a **Missão** de **identificar** os novos **Talentos Protagonistas** com vistas a **Sustentabilidade** do seu **Negócio** e das **Equipes Sucessoras**. (TEO, 2002, p.4)

Portanto, como ramificação da TEO, a TESE busca fomentar no aluno este espírito protagonista⁹⁶ e empreendedor que, no movimento circular exibido no parágrafo precedente e, particularmente no quadro 8, resta garantido pelo elemento da comunicação. Segundo a TESE, a comunicação funciona como instrumento necessário e suficiente na dissolução dos conflitos que surgem no ambiente empresarial-escolar, na medida em que eles são ocasionados, “em grande parte”, pela falta daquela (ICE, 2004).

No sentido expresso no parágrafo imediatamente precedente, o empresário individual (gestor) tem o instrumento comunicação como foco, pois, do contrário, poderia desagregar o “empresário coletivo”, comprometendo as parcerias – terceira premissa da TESE – e, conseqüentemente, os resultados almejados, que, como veremos adiante, consistem, como não poderia deixar de ser, de um plano com ações articuladas de tal forma que o cumprimento de uma determinada ação viabiliza, por sua vez, a seguinte e assim, sucessivamente. Sinteticamente,

[...] na **comunicação pessoal**, as **ações** e a **maneira** como é **transmitida a mensagem**, são **bem mais importantes** do que aquilo que se

96 O protagonismo emerge na TEO como a qualidade do indivíduo em “*Eliminar problemas e transformá-los em Oportunidades*”, portanto, está “*é a função dos Talentos Protagonistas - Líderes em Linha [Estrategistas (EFICÁCIA)] com Apoios especializados (EFICIÊNCIA)*” (TEO, 2008, p. 4).

diz [...] **Palavra Falada** = diálogo, **comunicação** e negociação (consolida-se com Agendas e Súmulas). **Palavra Escrita** = obtidos a **comunicação**, a **negociação** e o **acordo**, é necessário que os **Resultados** sejam confirmados por escrito. **Atos** são a confirmação da **comunicação**, expressa por **Planos** e **Programas de Ação** decorrentes de **Projeto – Propostas**. (TEO, 2002, p. 8).

Portanto, assim se articulam, feitas premissas básicas da TESE, a educação de qualidade, a comunicação e a parceria. Desprende-se das duas últimas premissas, como salvaguarda da condição da agregação tão cara à manutenção do “empresário coletivo”, os elementos titulados como Pedagogia da presença, educação pelo trabalho e a delegação planejada. O primeiro deles consiste na função educadora do gestor junto ao liderado, traduzindo-se em dedicação, exemplo, presença e tempo. A educação pelo viés da pedagogia da presença é definida como uma “arte” e, portanto, o educador (líder), o qual, *por lidar com o Ser Humano instável, desmotivado, explosivo, deve ser idealista, coerente, entusiasta. O verdadeiro Educador não tem Alunos, tem Discípulos*. (TEO, 2008, p.3). Deste modo,

A TESE exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para **entender, aceitar e praticar** [estes termos encerram o mote da formação continuada desenvolvidas com gestores e professores das escolas de EPT-EMI, como se verá adiante] seus postulados. Portanto, ela é mais consciência do que um método de gestão [...] Em síntese, a TESE: é postura – mais consciência que método; adequa-se a cada realidade – mais ajuste que transplante ou cópia de modelo; educa pelo trabalho – mais prática que teoria. (ICE, 2004, p.8).

Com base nos pressupostos desenvolvidos até o momento, evidencia-se que a TESE procura assegurar que a educação, como negócio da escola, mobilize a vontade de todos aqueles que desenvolvem atividades no ambiente de educação formal a alcançar os objetivos previamente determinados em seus planos de ação – projetos de vida. Neste sentido, insere-se aquilo que é entendido pela tecnologia empresarial Odebrecht (TEO) como cultura organizacional⁹⁷. Para Costa (2005), um dos intelectuais responsáveis pela elaboração e disseminação dos princípios da TEO,

A cultura de uma organização torna-se uma filosofia de vida para eles, na medida em que sejam educados para **compreendê-la, aceitá-la e praticá-la**. O que diferencia a Odebrecht é o elevado grau de organização, de sistematidade de sua cultura, **fruto de um esforço de décadas no sentido de pensar a prática e praticar o pensamento, disposto num conjunto de conceitos, princípios e critérios**, ao qual Norberto Odebrecht denominou Tecnologia Empresarial Odebrecht. Uma organização que tem a sua filosofia sistematizada forja um modo de ver, viver e conviver, que, ao ser comunicado, gera alinhamento entre seus integrantes. **Alinhamento conceitual, estratégico, operacional e espiritual**. (COSTA, 2005; grifamos).

97 A cultura, nesta perspectiva, pressupõe que “os Seres Humanos **aculturados na T.E.O.**, porque Integrantes das Empresas da Organização Odebrecht, tendam a uma **semelhança de percepções e comportamentos**. A **saúde mental** desses Seres Humanos os conduzirá à **Maturidade**, como a entendemos, permitindo **regularidade e disciplina**, traduzidas em **comportamentos de todos os Membros da Cultura Odebrecht**” Neste sentido, a cultura “**resulta da experiência acumulada com a aplicação dos Princípios, Conceitos e Critérios da Tecnologia Empresarial Odebrecht – T.E.O. às oportunidades e às circunstâncias identificadas junto ao Cliente** (TEO, 2005, p. 1, 3, grifos do autor).

Portanto, mediante esta “cultura”, os trabalhadores, no caso da empresa, e os gestores, funcionários e alunos, no caso da escola, são tidos como aculturados à TEO (2005, p.3), o esteio que garante a sobrevivência, desenvolvimento e perpetuação dos diversos tipos de negócios e/ou organização institucional. Neste sentido, o gestor escolar, como talento protagonista,

Cerca-se, quando **Líder**, de outros **Talentos**, formando uma **Equipe qualificada, produtiva e dinâmica**, composta por **Liderados talentosos** e com **Técnicas específicas**. O **desejo de crescer e evoluir é decisivo** para a **Educação** e o **Servir**. **Identificar, educar, treinar e formar** as **próximas Gerações** é **função** dos **Líderes** das **Pequenas Empresas**, bem como é **função** dos **Líderes das Grandes Empresas** a **orientação eficaz** aos **Líderes** das **Pequenas Empresas** e das **Unidades-Família**. Essa é a **Missão** dos **Líderes racionais** da Organização Odebrecht, porque são **aculturados** dentro da **T.E.O.**, **base** da nossa **Sustentabilidade** na busca incessante da **Sobrevivência**, do **Crescimento** e da **Perpetuidade**. **Obs.:** todo este **Raciocínio** se aplica às **Cooperativas, Cadeias Produtivas, Alianças, OSCIP⁹⁸**, a qualquer **Empresa, Organização** ou **Negócio**. (TEO, 2008, p. 6).

98 De acordo com a Lei 1.970/1999, em seu Art. 1º, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) são caracterizadas como “*as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei. § 1º. Assim, também, a mesma Lei “considera sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social”.* (BRASIL, 1999, p.1).

Decorre, portanto, o fato de que toda esta dedicação associada à formação continuada dos integrantes da equipe em suas respectivas áreas de conhecimento – tecnologias – enfatizando a socialização do conhecimento produzido, virá a caracterizar, na TESE, aquilo que é intitulado como educação pelo trabalho. Fechando a tríade dos elementos que dão “sinergia” ao grupo de trabalho, existe a delegação planejada como aquela ação que garante a identificação dos talentos protagonistas, futuros líderes, os quais serão evidenciados pela educação em serviço (ICE, 2004). Por este prisma, a pedagogia da presença, a educação pelo trabalho e a delegação planejada emergem das premissas básicas, comunicação e parceria, garantindo, ao lado da educação de qualidade, o movimento do círculo virtuoso apresentado precedentemente.

Com origem nas premissas epistemológicas da TESE, são definidos seus conceitos fundamentais, a saber: descentralização (disciplina, respeito e confiança); delegação planejada; ciclo PDCA⁹⁹ (planejamento, execução, avaliação e ação); níveis de resultados (sobrevivência – produtividade, liquidez e imagem; crescimento; sustentabilidade) e responsabilidade social.

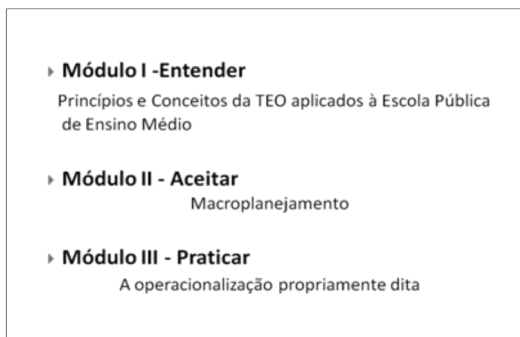
99 A abreviatura PDCA formada pelas iniciais das palavras inglesas: *Plan* - de planejamento; método; *Do* - de executar; *Check* - de verificar, averiguar e *Act* - de Agir, executar; designam o denominado ciclo PDCA que *foi desenvolvido na década de 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart nos Estados Unidos e posteriormente propagado pelo William Edwards Deming, estatístico norte-americano, ambos conhecidos pela dedicação e desenvolvimento de processos de controle estatístico da qualidade. Posteriormente passou a ser adotado como ferramenta de gestão de negócios* (ICE, 2004, p.12). Nessa mesma época, outro americano ilustre, o Dr. Juran, *falava que as empresas têm que definir seus produtos de acordo com as necessidades dos clientes. Com base nestas, controlar todo o processo, desde a matéria-prima entregue pelo fornecedor. Desta forma, ele enunciou os princípios e métodos do Planejamento, Controle e Melhoria da Qualidade, cuja importância se deve principalmente a acrescentar o aspecto humano à visão mecanicista de Taylor e à visão eminentemente matemática de Deming, por meio da consideração das teorias de motivação desenvolvidas na década de 40.* (COSTA, 2001, p. 31).

Pela descentralização, a tecnologia empresarial socioeducacional Odebrecht advoga a ideia de que o processo decisório deva se aproximar das pessoas que executam as ações. Para tanto, requer, de um lado, que os objetivos sejam claramente definidos e que o coletivo possa estar a par do que a empresa espera de cada um deles. Neste sentido, a visibilidade da descentralização se efetiva na delegação planejada que demanda sempre acordos e pactos.

De outra parte, a TESE argumenta que a descentralização deve estar respaldada na disciplina, no respeito e na confiança. Por disciplina, é entendido o envolvimento de todos em torno dos objetivos comuns que, mediante o respeito, tornará possíveis as inovações necessárias no decorrer dos processos. No que diz respeito a confiança, esta prescinde da probidade moral, laços afetivos, alinhamento conceitual e competência profissional para se efetivar (ICE, 2002, p. 10,11). Anuvia-se, deste modo, a ideia de que o processo decisório se limite ao desempenho das funções imediatas dos envolvidos nas diversas atividades que têm na TESE seu instrumento da gestão.

Os elementos desenvolvidos nas etapas precedentes fornecem a base dos cursos de formação inicial desenvolvidos com gestores e docentes que iniciarão suas atividades nas escolas de educação profissional técnica – EMI, do Estado do Ceará. A formação inicial, geralmente, tem duração de uma semana, sendo desenvolvidas em três módulos, intitulados pelos vocábulos que dão o mote da proposta, como indicado anteriormente, e devidamente representado pela figura 3.

Figura 3 – Slide nº 4 do curso formação inicial de novos gestores das escolas de EPT-EMI . 2007.



Fonte: Apresentação em PowerPoint realizada no curso de formação dos gestores – SEDUC/CE.

Os conteúdos desenvolvidos nas etapas presentes a este parágrafo cobrem significativamente os elementos constituintes dos módulos I e II representados na figura 3. Os elementos do módulo III que dizem respeito ao praticar na TESE serão desenvolvidos neste livro com origem nas observações dos quadros 10 e 11, que correspondem respectivamente aos planos de ação estabelecidos por um professor da disciplina Física, profissional do centro de resultados: Física e de funcionário dos serviços auxiliares de portaria, ambos pertencentes a um dos centros experimentais de educação integral de Pernambuco. Destaque-se o fato de que planos seguintes são utilizados como exemplos no processo de formação os gestores e professores que desenvolverão atividades com base em pressupostos da TESE. Em nossa compreensão, tais exemplos falam, *de per se*, do mecanismo de que a TESE se vale para “educar” os futuros “talentos protagonistas” na “educação pelo trabalho”. Senão vejamos:

Quadro 10: Plano de ação do centro de resultados: Física. Centro de Ensino Experimental dos Palmares. 2007.
Continua.

CEEPA – CENTRO DE ENSINO EXPERIMENTAL DOS PALMARES

PROGRAMA DE AÇÃO DE FÍSICA 2007

PROFESSORES: Sílvia Romero da Silva e Valter Rodrigues de Almeida

1. NEGÓCIO Oportunizar com o apoio da Física, a potencialização da inclusão do aluno no meio em que vive, possibilitando um aprendizado significativo e que aproxime a escola do resto do mundo.

2. FILOSOFIA

Propiciar o conhecimento da Física, explicitado como um processo histórico, objeto de contínua transformação associado às outras formas de expressão e produção humanas, incluindo uma compreensão do conjunto de equipamentos e procedimentos técnicos, do cotidiano doméstico, social e profissional.

1.1 DOMÍNIO DO NEGÓCIO

Participação em cursos de formação continuada oferecidos, palestras, seminários, congressos e encontros pedagógicos, para um melhor condicionamento no uso de novos recursos e novos conceitos no campo de ensino, fomentando assim, o domínio de novas técnicas que serão implantadas junto ao nosso estudante.

1.2 ENFOQUE

Enfatizar o caráter social e tecnológico do processo de aprendizagem, permitindo que o aluno-cidadão seja agente de transformação na comunidade a qual esteja inserido.

2.3 POSTURAS NECESSÁRIAS

Busca contínua pelo conhecimento científico e tecnológico, dinamizando situações propícias para uma aprendizagem motivadora.

2.4 ALINHAMENTOS

- ✓ **Professores de Matemática** – Associar o aprendizado da Física à Matemática, quanto instrumento comprobatório do caráter científico dos conceitos e postulados apresentados.
- ✓ **Professores de Língua Portuguesa** – Destacar a importância do domínio da língua, na leitura, na oralidade e na escrita, notadamente na prática freqüente da compreensão e interpretação de questões e enunciados científicos.
- ✓ **Professores de Química** – Agregar conceitos, promovendo a interação como vetor da compreensão dos fenômenos da natureza física ou química que nos rodeiam.
- ✓ **Professores de História** – Apresentar a Física sob um ângulo contextual histórico evolutivo, destacando a importância da disciplina para a contribuição da transmissão do conhecimento ao longo do tempo.

2.5 DIRETRIZES

- ✓ Planejamento pedagógico integrado e direcionado a atender as necessidades de aprendizagem identificadas, dando suporte para a inclusão do aluno como cidadão na sociedade, sem contudo desarticular o ensino da disciplina nas suas especificidades.
- ✓ A partir de situações cotidianas, sistematizar a física com os diversos ramos das ciências humanas e exatas, interagindo-as através da análise contextual (leitura de livros e revistas científicas) e de experimentações as leis, princípios e fundamentos que regem a natureza.

Quadro 10: Plano de ação do centro de resultados: Física. Centro de Ensino Experimental dos Palmares. 2007. Conclusão.

3. RESULTADOS COMBINADOS

- Conceitos, leis e fórmulas vivenciados por 100% dos estudantes e professores da área.
- Mais de 50% dos estudantes com raciocínio lógico satisfatório e capacidade de abstração.
- Mais de 50% dos estudantes com domínio dos conceitos físicos, relacionando-os com as demais ciências (exatas e humanas);
- Mais de 50% dos estudantes preparados para os exames do SAEPE, ENEM e Vestibulares de um modo geral.

Quadro 11: Plano de ação dos serviços auxiliares em cozinha. Centro de Ensino Experimental de Panelas. 2007.

CENTRO DE ENSINO EXPERIMENTAL DE PANELAS – CEEPA PROGRAMA DE AÇÃO - COZINHA

Educadores: Marina Regina Gomes, Edjane Luíza Lima dos Santos

1. Negócio

Cozinhar tentando melhorar cada vez mais a nossa comida.

2. Filosofia

2.1 - Domínio do Negócio

- Aperfeiçoar-nos fazendo cursos e ter livros de receitas em mãos.

2.2 - Enfoque

- Nossos alunos e educadores.

2.3 - Postura

- Tratarmos as pessoas com respeito e carinho.

2.4 - Alinhamento

- Entre a equipe, Edília e direção.

2.5 - Diretrizes

- Preparar, cozinhar e servir a alimentação;
- Fazer salada e suco;
- Manter a cozinha e todos os utensílios limpos.

3. Organização

- Fogão com forno.

4. Fatores Críticos e Apoio

- Falta de água/Reservatórios de água com grande capacidade.

5. Substitutos (em identificação/em formação)

Duciene, Sandra

Por conseguinte, muitas das adequações adotadas pela TESE no âmbito disciplinar consistem em esforço de compreender a escola como empresa, tanto no que diz respeito à linguagem, como no tocante aos procedimentos. Assim, objetivos de aprendizagem passam a se chamar de negócios. O vocábulo interdisciplinaridade é substituído pelo termo alinhamento etc. Entendemos que o uso do repertório linguístico eminentemente empresarial não tem absolutamente um caráter desinteressado, pois compõe uma normatividade prescritiva do capitalismo em suas feições contemporâneas, cuja base visa a fortalecer a ideologia dominante, gramscianamente falando, como instrumento de governo. Com efeito,

A literatura da gestão empresarial, portanto, deve mostrar no que o modo prescritivo de obter lucro pode ser atraente, interessante, estimulante, inovador ou meritório. Ela não pode se deter nos motivos e nos estímulos econômicos. Deve respaldar-se em visões normativas que levem em conta não só as aspirações pessoais e garantias e à autonomia, mas também o modo como essas aspirações podem ser vinculadas a uma orientação mais geral para o bem comum. Sem isso, não seria possível entender por que a transmissão de modos operatórios voltados para a organização das empresas em certos autores é exaltada em um estilo lírico e até heroico, ou apoiada por referências numerosas e heteróclitas a fontes nobres e antigas, tais como o budismo, a Bíblia, Platão ou a filosofia moral contemporânea (Habermas, em especial). (BOLTANSKI, 2009, p.85).

Não é à toa, portanto, que, durante a formação dos gestores que iriam desenvolver atividades das escolas de educação profissional, nada menos de 15 *slides* foram dispostos em uma

série que visa a transferir um sentido de transcendência espiritual e também moral aos pressupostos teórico-metodológicos da TESE, conforme exemplos que se seguem:

Figura 4: Slide nº 81 – Fragmento da apresentação da TESE / Formação de gestores escolares – Fev. 2009. SEDUC - CE.

“Os grandes ideais das religiões mundiais, e a ética e a cosmovisão de tempos mais recentes, representam valores perenes, independentemente do período histórico em que apareceram inicialmente.

“Estes ideais poderiam e deveriam ser reafirmados e divorciados das práticas políticas, freqüentemente questionáveis, que estiveram associadas a eles.”

Ervin Laszlo
Clube de Budapest

Fonte: elaboração da RABBANI CONSULTING

Figura 5: Slide nº 77 – Fragmento da apresentação da TESE/ Formação de gestores escolares – Fev. 2009. SEDUC - CE.



Hinduísmo: Krishna
(há 5.000 anos, Índia)

“Não faças aos demais aquilo que não queres que seja feito a ti, e deseja também para o próximo aquilo que desejas e aspiras para ti mesmo. Essa é toda a Lei, atenta bem para isso.”

Fonte: elaboração da RABBANI CONSULTING

Figura 6: Slide nº 78 – Fragmento da apresentação da TESE - Formação de gestores escolares – Fev. 2009. SEDUC - CE.



Judaísmo: Moisés
(há 3.400 anos,
Egito-Palestina)

“Não faças a outrem o que abominas que se faça a ti. Eis toda a Lei. O resto é comentário.”

“Amarás o teu próximo como a ti mesmo.”

Fonte: elaboração da RABBANI CONSULTING

Figura 7: Slide nº 79 – Fragmento da apresentação da TESE - Formação de gestores escolares – Fev. 2009. SEDUC - CE.



Zoroastrismo: Zoroastro
(há 3.000 anos, Pérsia)

“Aquilo que é bom para qualquer um e para todos, para quem quer que seja, isso é bom para mim... O que julgo bom para mim mesmo deverei desejar para todos. Só a Lei Universal é verdadeira lei.”

Fonte: elaboração da RABBANI CONSULTING

Ao apelo moral, exposto nas figuras precedentes, imbricar-se-á a retomada de parte significativa do ideário da pedagogia tecnicista, por meio dos pressupostos da “qualidade total na educação”, nos moldes do que é praticado na empresa no que concerne, de um lado, à busca da “satisfação dos clientes” e, de outra parte, na procura pela apreensão da subjetividade do trabalhador, convocado a “vestir a camisa da empresa”, a competir pelos maiores índices de produção mediante “a eficiência e a eficácia produtiva”, que significa quase sempre, menor tempo. Tais características de racionalização são incorporadas ao conceito de produtividade que responde à flexibilização advinda com o modelo de produção toytista como aventado no capítulo 2 deste esforço acadêmico. Neste sentido, a escola,

Com a mencionada transposição, 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 fornecer as seus clientes. Para que este produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANI, 2008c, p. 440).

Do exposto, evidencia-se como o “*discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma retórica conservadora funcional e coerente como o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola*”

das maiorias”. (GENTILE, 2002, p. 115). Neste sentido, existe a crença de que a escola funcionaria melhor caso seus processos se assemelhassem ao de uma empresa, o que, ademais, é assumido abertamente, conforme evidencia a figura 4.

Figura 8 - Slide Nº 10 - Apresentação do módulo 2. Premissas da TESE/Formação de gestores escolares. Fev. 2009. SEDUC - CE.

- | ATTITUDE EMPRESARIAL | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | PENSAR A ESCOLA COMO EMPRESA; |
| <input type="checkbox"/> | PRODUTORA DE RIQUEZAS MORAIS E MATERIAIS; |
| <input type="checkbox"/> | FORMADORA DE CIDADÃOS ÉTICOS, APTOS A EMPRESARIAR; |
| <input type="checkbox"/> | FORMADORA DE UMA GERAÇÃO DE LÍDERES; |
| <input type="checkbox"/> | VOLTADA PARA PLANEJAR, EXECUTAR, AVALIAR E CORRIGIR DESVIOS; |
| <input type="checkbox"/> | EFICIENTE EM MÉTODOS E TÉCNICAS; |
| <input type="checkbox"/> | EFICAZ NOS RESULTADOS SUPERANDO EXPECTATIVA DA COMUNIDADE E DO INVESTIDOR SOCIAL; |
| <input type="checkbox"/> | AGENTE DE EMANCIPAÇÃO PESSOAL. |

Fonte: Elaboração da equipe de formadores: Ivanildo, Taylana, Fábila, Leila, Morlânia e Mônica.

Em síntese, a TESE retoma, em grande medida, embora “em nova roupagem”, os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria do Capital Humano e da Qualidade Total na Educação. Com efeito, a Teoria do Capital Humano emerge originalmente no Brasil na vigência da época áurea do Estado de Bem-Estar Social, tendo feições voltadas para a preparação para o trabalho em uma época de expansão do mercado de emprego. Não obstante, pós-década de 1970, verifica-se um ajuste de sua natureza, a qual passa a reforçar os processos de

responsabilização do indivíduo pela sua inserção no mercado de trabalho, cada vez mais escassos, em face da crise do capital. Assim, estas características são consubstanciadas nos vocábulos protagonismo juvenil e empregabilidade, o que ademais está consoante ao que preconiza o neoliberalismo, *pari passu* ao processo de reestruturação produtiva que têm na flexibilização o mote de sua organização. Com efeito, estes processos demandam formas alternativas de formação coetâneas às demandas do capital. Assim,

O novo modelo significa também a passagem da concepção de trabalhador objeto, no sentido de que apenas executa as determinações da cúpula da empresa, para a concepção de trabalhador sujeito, no sentido em que tem autonomia para planejar o próprio trabalho, criar e inovar a serviço do capital [e nos limites deste]. Desta forma, **ocorre a valorização da subjetividade, subordinada a lógica do capital**, que é explorada a serviço da empresa e a inteligência exigida de forma explícita. Sabe-se que no taylorismo, embora o trabalho também exigisse as atividades intelectuais, elas eram minimizadas e o trabalho fundamentalmente explicitado como “braçal”, ou seja, puramente físico. (BRITO, 2005, p.34).

Destarte, portanto, a TESE é mostrada como formidável resposta à racionalização da formação humana ensejada pelos processos de produção na contemporaneidade, ao tempo em que instiga todos na instituição escolar a se esponsabilizarem pelo destino do seu negócio, a educação, ao tempo em que propugna que os indivíduos, caso não sejam absorvidos pelos postos formais de trabalho, podem ainda “empreender” seu negócio. Elide-se, portanto, qualquer vestígio de antagonismos

sociais, poquanto o patrão, assumindo as feições de empresário e agora nosso parceiro nos negócios da educação, e os outrora proletários e trabalhadores, passam a ser considerados também empresários e empreendedores e, por conseguinte, também parceiros. Com efeito, haveremos de precisar

[...] as relações sociais de produção de existência social são marcadas por uma cisão fundamental: proprietários dos meios de produção e assalariados, não-proprietários, que dispõem, para a troca, unicamente sua força de trabalho, criadora do valor, agora transfigurada numa mercadoria, para o capitalista, igual a qualquer outra. Esta cisão delinea as classes fundamentais do modo de produção capitalista e o eixo para entender as relações sociais de produção e prática educacional que se dá no seu interior (FRIGOTO, 1989, p.77).

Com suporte nesta premissa epistemológica fundamental, foi possível desvelar muitas das contradições apresentadas no tocante à TESE, às quais acrescentamos aquela relacionada ao ressarcimento do estágio curricular previsto no quadro 7. Com efeito, o estágio que comumente é ressarcido pela empresa aos alunos-estagiários, no EMI desenvolvido no Ceará, é financiado com recursos públicos. Assim, durante o período de estágio, que varia de quatro a cinco meses, cada aluno recebe o valor de R\$ 300,00 mensais. Logo, a burguesia local conta com mais essa outra benesse do Estado que, neste sentido, *foi e continua sendo conivente com a socialização de custos outrora assumidos pelas empresas [...]* (BOLTANSKI, 2009, p. 280). Ademais, os problemas relacionados aos atrasos e à precária condição social dos discentes acabam por se apresentar de modo diverso. Com efeito, conforme alude o gestor A,

Os alunos de enfermagem iniciaram as atividades de estágio em junho, mês seis, nós já estamos no mês nove, até agora não receberam, estão esperando, esse recurso seria para custear a ida e volta do estágio, aquisição de algum material para estudos, para que ele pudesse se qualificar. Lamentavelmente os jovens são muito mal orientados, mal esclarecidos, aí vem toda a questão social e acabam por desperdiçar esse dinheiro com frivolidades, gastando com coisas que não tem a menor importância para a sua formação, muitos até se endividam confiando nesse recurso que é garantido, mas não é certo [...].

Do exposto, no tocante à realidade escolar estadual cearense, há uma tendência à continuidade histórica de linhagem de governo que se apresentava como de “mudança” sob a égide predileta do discurso do atraso econômico e da importância da educação como veículo promotor de desenvolvimento social. Não obstante, de forma subjacente, são retomados os pressupostos da Teoria do Capital Humano, *mise-em-scène* de termos e linguagens derivadas do ambiente empresarial, tendente a mascarar os pressupostos de exploração da classe subalterna, carecendo, assim, de uma crítica contundente às propostas educacionais mistificadoras que a burguesia, como minoria, impõe como sendo de interesse universal.

4

CONSIDERAÇÕES FINAIS E INCONCLUSÕES

Ao iniciarmos esse trabalho, objetivamos discutir o movimento educacional de integração entre EM e EPT desenvolvido no Brasil e seus rebatimentos no Estado do Ceará, na medida em que este pressupunha a possibilidade de superação da clássica cisão entre a educação geral/propedêutica e a educação técnica/profissional, consideradas suas respectivas atribuições na formação das classes sociais fundamentais, dirigente/política e subalterna. Assim, a pesquisa evidenciou contradições diversas na gênese do processo de integração, assentes, de um lado, desde a estruturação, EM vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) e EPT, vinculada à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC). Assim, acumulam-se dificuldades de toda ordem, como parece indicar a tardia elaboração das diretrizes curriculares da EMI-EPT ainda em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE). Ressalte-se a ausência de sistema nacional de educação que corrobora a dualidade estrutural nos demais níveis e modalidades de ensino.

De outra parte, o engendramento jurídico tende à reprodução da estrutura educacional bifurcada, na medida em que situa a integração entre EM e EPT técnica na condição de uma possibilidade entre outras formas de articulação, contraditando-se na medida em que reconhece na integração a melhor forma de articular o nível e a modalidade de educação em tela. Ademais, o discurso que busca legitimar a ideia de que o oferecimento de cursos profissionalizantes, conjuntamente

à educação geral, tenderia a arrefecer as desigualdades sociais, encontra dificuldades de sustentação quando de sua colocação no quadro das relações sociais vigentes. Com efeito, “*considerar que através do estímulo à formação profissional o Estado assegurará oportunidades iguais a indivíduos de classes sociais diferentes é procurar ocultar os motivos pelos quais a própria sociedade apresenta fragmentações tão profundas*”. (OLIVEIRA, 2005b, p. 72).

A cautela em relação à possibilidade de interpretação mecânica da realidade atual, na qual se aninha o objeto de pesquisa, que porventura imprimisse à investigação um caráter fatalista/determinista ao processo histórico no qual o objeto de pesquisa foi concebido e desenvolve seu movimento, permitiu compreender o EMI com procedência nas suas contradições e mediações, como não poderia deixar de ser, em face do método e dos referenciais teóricos adotados. Assim, buscamos desvelar a temática em tela como uma dialética expressão/articulação com o atual momento das forças materiais de produção, resultado das disputas pelo controle/propriedade de determinadas forças sociais, momento político. De tal sorte, o EMI tende a constituir um processo de racionalização das forças produtivas, correspondendo a uma relação social no atual contexto histórico, resultante de uma concepção de mundo – momento filosófico–ancorada na produção e sociabilidade capitalista (GRAMSCI, 1999, p.6).

Com efeito, pois, tanto o EMI como a integração que ele preconiza comparecem na pesquisa como funcional às demandas de formação unilateral do estágio de desenvolvimento tecnológico atual, cujas benesses são socializadas mediante critérios estabelecidos pela fração ou classe dominante, que, de forma “sordidamente judaica”, perpetua o *status quo* social classista. Por aproximação, guardadas, portanto, as variações

históricas, tem-se a tendência, similar àquela denunciada por Gramsci à sua época, na qual,

[...] em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerência: as escolas do tipo profissional, isto é, **preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos**, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola **aparece e é louvado como democrático**, quando, na realidade, não só **é destinado a perpetuar as diferenças sociais**, como ainda a **cristalizá-las em formas chinesas**. (2010, p. 49).

Tenhamos em mente a progressiva transformação das escolas estaduais de ensino médio do Ceará em escolas de educação profissional, passando assim a oferecer alguns cursos de formação técnica, “conjuntamente” à formação geral em mesmo ambiente escolar, com matrícula única. A aparência que esta proposta assume, em termos de forma, ensino propedêutico e formação profissional, suscita *a priori* sua aproximação com a égide eminentemente socialista, consubstanciada nos conceitos de escola unitária, politécnica e omnilateralidade, por intermédio dos quais se advoga, na atualidade, uma formação integral/educação integral.

Por conseguinte, a investigação apontou a tentativa de incorporação, distorcida pelo ideário capitalista, dos diversos conceitos originalmente de cunho socialista, os quais, neste sentido, são esvaziados de suas referências originais assentes em uma sociabilidade diversa da engendrada pelo capital, sendo, por conseguinte, reduzidos a meras ideologias em sentido

croceano - instrumentos de governo - que encharcam os documentos e discursos oficiais, advogando ganhos reais, porém mínimos, para parcela diminuta dos filhos da classe trabalhadora.

Apresentamos como preocupante é o fato de que, sob a alegação de atendimento às demandas mercadológicas imediatas, são desenvolvidos “arranjos educacionais locais” propugnados pelo PDE, sendo o EMI um destes, os quais, *pari passu* à lógica expansionista dos IFs, que primeiro amplia e depois organiza, elidindo, neste ínterim, a possibilidade do rebaixamento do nível de aprendizagem na qual se estabelecem as ações originais desta instituição. Isto é coetâneo às bases da proposta social-reformista encetada pelo governo Lula, que, ingloriamente, tentou conciliar desenvolvimento e crise no âmbito do capitalismo no Brasil, obtendo como resultado ganhos limitados de natureza efêmera, sem nenhuma perspectiva de universalização em longo prazo, haja vista a natureza irreformável do sistema capitalista. Assim,

[...] para fazer com que tais melhorias sejam possíveis, a burguesia aguça o talento, melhora a técnica, a produção se multiplica: tese e antítese desenvolvem o jogo de suas forças, que se sintetizam em progressivas acelerações no ritmo de trabalho. Tais acelerações são as etapas históricas da sociedade burguesa, que supera continuamente a si mesma, ampliando seu próprio fôlego, amortecendo tanto quanto possível suas contradições, buscando satisfazer, no âmbito de sua própria conservação, todas as demandas, todos os desejos e aspirações a um bem-estar cada vez maior, a uma cada vez maior independência dos indivíduos. Mas as relações jurídicas de classe se mantêm inalteradas. (GRAMSCI, 2004, p.96, 97).

Com efeito, o processo investigativo acadêmico evidenciou que a política nacional de integração entre ensino médio e educação profissional se reflete nos estados da Federação, assumindo contornos delineados pela burguesia local, a exemplo do Ceará. Nesta unidade federada, se adotou estrategicamente a tecnologia empresarial socioeducacional (TESE) como arcabouço teórico-metodológico que busca ajustar todo o processo educacional escolar - natureza, forma e conteúdo - à semelhança da empresa privada, tomada, neste sentido, como referência e modelo a ser adotado, pressupondo uma aceitação mecânica baseada no tripé acintoso encerrado na ordenação dos verbos, “compreender”, “aceitar” e “praticar”. Assim, são desveladas algumas das mediações com as quais se vincula a política de EMI, o que, ademais, é coetâneo à retomada dos pressupostos da Teoria do Capital Humano e Qualidade Total na Educação.

Do exposto, o objeto de pesquisa é extremo criticamente como ação governamental que, nos marcos do capitalismo contemporâneo, se aproveita estrategicamente da infraestrutura física das já precárias escolas estaduais, agora transformadas em escolas profissionalizantes, mediante instalação de laboratórios, ateliês, oficinas e salas temáticas, entre outros, a serem utilizados na oferta de cursos de formação, de natureza “interessada” e meritocráticos. Outrossim, no decorrer dos cursos, os alunos são expostos a ideologias diversas, notadamente a da empregabilidade, por intermédio da qual são suscitados a se prepararem para disputar os escassos postos de trabalho e/ou desenvolverem, sob a mistificação do empreendedorismo, a condição de se projetarem no mercado informal precarizado, confirmando, desta feita, teses similares à de Cardozo (2007).

No tocante ao financiamento da EPT/EMI, salta aos olhos a ordem de grandeza das cifras envolvidas nesta empreitada. A julgar pelo Ceará, UF que mais se aproveitou dos repasses do Programa Brasil Profissionalizado, foi da ordem de R\$ 231.257.684,82 o montante do repasse local, do total de R\$ 1.538.532.367,95 no contexto nacional, somente no ano de 2010 (SETEC, 2010). Covalidam-se, assim, os estudos que denunciam o uso abusivo de programas desarticulados, reveladores, entre outras, da falta de uma política de educação profissional nacional séria, ao tempo em que se viabiliza o escoamento de recursos para a iniciativa privada, confirmando teses, como a de Grabroski (2010, p.76), pois assinala haver

[...] demonstrado que recurso em escala elevada para a educação profissional, formação e qualificação estão alocados e diluídos em vários programas e órgãos ministeriais, enquanto estratégia política deliberada em torno deste modelo. Anualmente, no orçamento geral da união, alocam-se recursos na maioria dos ministérios, desde ministérios militares (programa jovem cidadão), passando pela Secretaria Geral da Presidência (PROJOVEM), Desenvolvimento Social, Agricultura, Reforma Agrária, Indústria e, inclusiva, nos Ministérios da Educação e do Trabalho. Essa dispersão de programas reproduz-se nos entes federados, desde o Distrito Federal, Estados e Municípios, bem como no Sistema S, que já em número de nove (SENAI, SENAC, SESI, SEST, SEBRAE, SENAT, SESCOOP, SENAR, SESC), e na sociedade como um todo, onde todo conjunto de instituições formadoras não integram um sistema nacional de Educação, menos, ainda, forma uma articulação entre os Sistemas de Educação e o de Trabalho, Emprego, Renda e Qualificação Profissional.

Não obstante, cumpre-nos destacar o fato de que, em face dos limites impostos, tanto pelos necessários recortes teóricos, como pela escassez de resultados de pesquisa empíricos/práticos, em grande medida, atribuídos ao exíguo tempo de implantação da supracitada política de integração no Brasil, o estudo em curso assume caráter preliminar e tem a função precípua de instigar outras perspectivas no que diz respeito à tendência que assume a formação profissionalizante e propedêutica no “pretense” processo de integração no contexto de produção capitalista.

Sinteticamente, as indicações no decorrer do estudo apontam que a educação formal do Brasil, mormente no nível médio da educação básica, desde os rudimentos históricos, evidencia uma concepção educacional dualista que legitima o *status quo* classista, favorecendo a manutenção/aprofundamento das desigualdades na sociedade, ao tempo em que amolda aspectos fundamentais da formação humana às contingências produtivas capitalistas, possibilitando, desta feita, entender a parcialidade do desenvolvimento das potencialidades verdadeiramente humanas, em detrimento da enorme evolução que teria a humanidade em face de nova forma de produção material.

Portanto, a política pública de educação representada pela proposta de integração entre EM e EPT – aparência – tem dificuldades estruturais em se constituir como escola de novo tipo – escola unitária – tendendo a reproduzir as desigualdades sociais – essência – inerentes ao sistema capitalista, porquanto uma educação integral não pode prescindir de novas bases de produção econômica e reprodução social que possam inaugurar uma sociabilidade “para além do capital”¹⁰⁰.

100 A expressão “para além do capital” foi cunhada por István Mészáros para representar a sociabilidade socialista que emerge da superação do modo de produção capitalista em todos os seus matizes: social, político, econômico.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, G. **O novo (e precário) Mundo do Trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Londrina, Práxis, 2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 13. ed., 2008.

ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas**: uma crítica marxista ao governo Lula em defesa da revolução brasileira. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2011.

ARRAIS, NETO *et al.* **Educação e Modernização Conservadora**. Fortaleza: Edições UFC. 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1963.

BASSETTO. Bruno Fregni. Conceito de Filologia. **Revista Philologus**. ISSN. [On line] 1413-6457. Rio de Janeiro: RJ. Ano 18, n° 52, p. 8-28. Disponível em: < [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4\(12\)8-28.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4(12)8-28.html) >. Acesso em: 10 jan. 2012.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Política social no capitalismo tardio**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: Fundamentos e História. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **O Currículo do Ensino Médio Integrado**: da intenção à realização. 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BÍBLIA, A. T. **Deuteronômio**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Florida: Editora Vida, 1995. Cap. 6, vers. 4 e 5; cap. 8, vers. 2 a 5.

BOITO, Armando Jr. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista crítica marxista**. Cemarx, IFCH, Unicamp. p. 10-36. Rio de Janeiro: Editora Revan. n. 17. 2003.

BOLTANSKI, Luc. **O novo espírito capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. [on line]: MEC. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >, acesso em: 15 nov. 2010.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**: Versão águas de março. 2012. [on line]. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098 >. Acesso em: 04 jul. 2012.

_____. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica**. [online]: MEC, abr. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>, acesso em: 10 nov. 2010.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. [on line]. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 nov. 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília. [on line]: MEC. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>, acesso em: 15 nov. 2010.

_____. **Decreto Presidência nº 5154/2004**. [on line]. 2004. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/667843/dou-secao-1-26-07-2004-pg-100>>. Acesso em 20 nov. 2010.

_____. **Decreto Presidência nº 2208/1997**. [on line]. 1997. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/613312/dou-secao-2-08-07-2002-pg-13>>. Acesso em 20 nov. 2010.

_____. Ministério do desenvolvimento social. /**Bolsa Família**. [on line]. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 16 mar. 11.

BRASIL, **Lei Federal nº 11. 741/2008**. [on line]. 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>> . Acesso em: 16 mar. 11.

_____. **Lei Federal nº 9.790/1999**. [on line]. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm>. Acesso em: 16 jun.12.

BRESSER, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. v. 1. 58p. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRITO, Lydia Maria Pinto. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organização de aprendizagem**: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

CARDOZO, Maria José P. Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores**: a ideologia da empregabilidade. 2007. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - FACED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CASTRO, Cláudio; BRAGA R. **A inovação no ensino superior mundial**. 2003. [on line]. Disponível em: www.semesp.org.br/eventos/palestras/Ryon%20Braga.pps. Acesso em: 14 jun. 2012.

CEARÁ. **Diretrizes para o plano de Governo - da coligação, Ceará vota para crescer**. 2007. [on line]. Disponível em: http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/seplan/downloads/DIRETRIZES_PARA_O_PLANO_DE_GOVERNO.pdf. Acesso em: 25 Mar. 11.

CEARÁ. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. 2008. [on line]. Disponível em: <www.sct.ce.gov.br/categoria3-fouder/arquivos-anexos/...pdf/at.../file>. Acesso em: 25 Mar. 11.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Petrópolis: Vozes, 2005.

CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Revista: **Retratos da Escola**. Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 27 a 40. jan./jun. 2011.

COLOMBO, Irineu. Brasil profissionalizado: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica. [on line]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br /index.php?option=com_content&view=article&id=14428:artigos&catid=190:setec](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428:artigos&catid=190:setec) > Acesso em: 15 jul.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. O novo desafio educação empresarial. Odebrecht On line. **Entrevista**. nº 117 - Março/Abril de 2005. Disponível em: < <http://www.Odebrechtonline.com.br/materias/00301-00400/335/> >. Acesso: em 21 out. 2012.

COSTA, A. M. Raiol da. Ensino médio integrado: o que dizem as pesquisas? In: **ANPED**. 34ra. GT 09. 2011. Rio Grande do Norte: Natal. Disponível em: < <http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT09/GT09-1246%20int.pdf> >. Acesso em: 12 jan 2012.

COSTA, A. de P. **Políticas públicas e programas sociais federais de transferência de renda: Bolsa Família**. Monografia de Especialização em Gestão Pública apresentada à Universidade Estadual da Paraíba: João Pessoa, 2005.

COSTA, C. L. **A avaliação do nível de satisfação dos clientes do Programa SESI – Educação do Trabalhador**. Monografia de Especialização. 2002. 95p. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos). Faculdade de Educação. Universidade Brasília (UnB), Brasília. 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo. 2011.

CROZIER, Michel, HUNTINGTONS & WATANUKI J. **The crisis of democracy**: Report on the governability of democracies to the Trilateral Commission UP, New York. 1975.

CUNHA, Luiz Antonio. **Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora: Unesp. 2005.

CUNHA, L.A, O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação** [on line]. 2000. p. 89 - 107. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf> Acesso em: 23 Nov. 2011.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia.** São Paulo: Xamã, 2000.

DIÓGENES, E. M. Nogueira; VAGNA, B. L.; VANUZIA, B. L. **Atualizações históricas acerca do processo de implementação da Gestão democrática no Ceará.** In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: história, sociedade e educação no Brasil [on line]. 2012. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.52.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2102.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 4. ed. SP: Global, 2009.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade.** nº 59. Campinas: Cedes, ano XVIII, ago. 1997.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo. Ed. Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** São Paulo: Ed. Cortez: 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, 338p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005a.

_____. Gaudêncio. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, Oct. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Mar. 2011.

_____. A ruptura com o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE,

v. 5, n. 8, p. 11-24. jan./jun. 2011.

GRABOSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação profissional do Brasil: contradições e desafios**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo Introdutório**. 15. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

GARCIA, Sandra R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional nos estados do Espírito Santo e Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. & TADEU DA SILVA, Tomaz (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2002.

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

GONDIM, Linda M^a Pontes. **Clientelismo e modernidade nas políticas: os “governos das mudanças no Ceará (1987 – 1994)**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Volume 1. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 5. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Volume 3. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do cárcere**: Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Volume 4. Edição e tradução; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere**: O *risorgimento*. Notas sobre a história da Itália. . Volume 5. Edição e tradução, Luiz Sérgio Henrique. co-edição Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cartas do cárcere**: 1931-1937. Volume 1. Tradução: Luiz Sérgio Henrique. Organizadores: Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Cartas do cárcere**: 1926-1930. Volume 2. Tradução: Luiz Sérgio Henrique. Organizadores: Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Escritos Políticos**: 1921 – 1926. Volume 1. Organização e Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n.2, pp. 25-59, jul - dez. 2003.

HUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Manual operacional do modelo de gestão da tecnologia empresarial socioeducacional (TESE): Uma nova escola para a Juventude brasileira - Escola de ensino médio em tempo integral**. Recife: ICE. 2004. 65p.

JIMENEZ, Susana; ROCHA, Antônia R. M. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. In: Jimenez, Susana V.; Silva, Marcus Flávio A. **Políticas públicas e reprodução do capital**. Fortaleza, Edições UFC, 2007.

KONDER, Leandro. **Em torno de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2010.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo, Ação Educativa. 2009. (Cadernos em questão, 6, p.).

_____. A escola média: um espaço sem consenso. Faculdade de Educação da Unicamp. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202. novembro/ 2003.

_____. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cad. Pesqui.** [online]. 2008, vol.38, n.135, pp. 797-815. ISSN 0100-1574. Disponível em: <doi: 10.1590/S0100-15742008000300013>. Acesso em: 7 mar. 11.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 3. ed. 2009a.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

KUENZER, Acácia. **O ensino médio para os que vivem do trabalho: formar para inclusão subordinada?** *Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Rio de Janeiro: 2009b. Disponível em: < [http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/ Kuenzer AcaciaZeneida.pdf](http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/KuenzerAcaciaZeneida.pdf) >. Acesso em: 15 nov. 2011.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J.P.A. et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003 – 2010**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2010. p. 369-418.

LEITÃO, Elione M. Diógenes. **Política educacional do Ceará em questão: avaliação das formas discursivas**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2010.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

LENINE, V. I. **Obras Escolhidas**. 3. ed. V.1. São Paulo: Editora Alfa – Omega, 1936.

LIMA, Antônio Cláudio Ferreira. **A construção do Ceará: temas de história econômica**. Fortaleza: Instituto Albanisa Sarasate, 2008.

LULA, Luis Inácio. Carta ao povo brasileiro, por Luis Inácio Lula da Silva. **Fundação Perseu Abramo** [online]: São Paulo, 16 nov. 2002. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora, In: **CBE – Conferência Brasileira de Educação, Trabalho e Educação**, São Paulo: Campinas: Papirus, 1992. p. 9-23.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”. In: **Obras Escolhidas**. Volume 1. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega. 2008. p. 300-303

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2009.

_____. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo, Boitempo, 2010.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**: o socialismo do século XXI. São Paulo, Boitempo, 2007a.

_____. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo, Boitempo, 2007b.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo, Boitempo, 2009.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. In: **ANPED**. 30ra. GT 09. 2007. Minas Gerais: Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/30ra>>. Acesso em: 14 jun. 11.

MONTAÑO, Carlos. **Estado, classe social e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Ed. Publisher Brasil, 1998.

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo : Cortez, 1994.

NICOLACI DA COSTA, A. M. **O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS)**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a09v20n.pdf>>. Acesso em 29 ago. 12.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.

NOSSELA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. [on line] v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto de. **Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza**: Lei nº 5.895, de 13.11.84 e alterações posteriores. Editora Premium, 2006.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Novos caminhos na educação profissional brasileira? In: SOUSA, Antonia de Abreu (Org.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005a.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista – O ornitorrinco: a economia brasileira**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2003.

_____. Hegemonia às avessas: decifra-me ou te devoro! In: FRANCISCO DE OLIVEIRA; BRAGA, Rui e RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005b.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino Médio e Educação Profissional: Reformas Excludentes. In: **ANPED**. 24ra. GT 09. 2001. Minas Gerais: Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/progr24.htm>>. Acesso em: 14 jun 11.

_____. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. Revista: **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Ramon de; ALFREDO, M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. Revista: **Retratos da Escola**. Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 69-81. jan./jun. 2011.

PARANÁ. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná**. Curitiba: SEED, 2005.

PARANHOS, Michelle Pint. A política educacional para a formação dos trabalhadores e a especificidade do projeto capitalista brasileiro: o ideário educacional em função da (des) qualificação do trabalho. In: **Boletim. Técnico do SENAC**: revista educação profissional. Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/362/artigo3.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano**. 2003. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais#2003>. Acesso em: 24 jun. 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial. Revista: **Trabalho Educação e Saúde**. ISSN [On line] 19811 7746, Rio de Janeiro, p. 315 – 381, 2004. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r66.pdf>>. Acesso em 15 set. 11.

PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 2004.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia da Letras. 2011.

PUTTINI, Rodolfo. Gramsci cronista e sua concepção de cultura. **Revista PJ: BR – Jornalismo Brasileiro**. ISSN (Online) 1806 2776, São Paulo. Edição 3. Sementral. 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/monografia3_e.htm > Acesso em 09 nov. 11.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), v. 5, n. 8, jan/jun. 2011.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas. SP: Autores Associados. 2007.

SADER, Emir. **A Nova Toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana**. São Paulo, Boitempo, 2009.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANDER, Benno ; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. A ruptura com o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 11 – 24. jan./jun. 2011.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1999.

_____. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. **PDE: plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde** [on line]. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** Campinas: SP: Autores Associados. 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008d.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida do Norte: SP: Ideias e Letras, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Antonia de Abreu. **Política pública para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2011.

SOUSA, Antonia de Abreu. Fundo Público e a formação técnica do trabalhador brasileiro. In: OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; SOUSA, Antônia Abreu. **Trabalho, Educação e Arte: encontros, desencontros e realidades**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal - democrática à crise regressivo - destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Santa Cecília, SP: Editora Artmed. 2008.

TEO. **Princípios, conceitos, critérios e regras**. In Fundação Odebrecht. [on line]. [19-]. Disponível em: <<http://www.fundacaodebrecht.org.br/TEO/Regras/>>. Acesso em 26 mai. 2012.

_____. A arte de educar x A verdadeira arte de servir. **Artigos**. In Fundação Odebrecht. [on line]. 2008. Disponível em: <<http://www.fundacaodebrecht.org.br/teoArtigos.php>>. Acesso em 26 mai. 2012.

TEO. Cultura e Estrutura Sustentável. **Artigos**. In Fundação Odebrecht. [on line]. 2005. Disponível em: <<http://www.fundacaodebrecht.org.br/teoArtigos.php>>. Acesso em 26 mai. 2012.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Rev. Educação & Sociedade** [online]: ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

VEIGA, Ilma Passos e AMARAL, Ana L. (Orgs). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, José A. & DEITOS, Maria L. M. de Sousa. **Educação profissional e o desafio da integração no ensino médio.** 2009. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2368-8.pdf> >. Acesso em: 16 Jun. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIBAS, Dagmar. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, n. 85, pp. 26-32, mai. 1993.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

APLICADO A ESTUDANTES

PARTE I – CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS DISCENTES

Assinale as questões abaixo conforme a sua realidade:

01. SEXO - () HOMEM () MULHER

02. FAIXA ETÁRIA - () 15 A 17 ANOS () 18 A 21 ANOS ()
ACIMA DE 21 ANOS

03. ESTADO CIVIL – () SOLTEIRO () CASADO () OUTROS

04. TEM FILHOS () SIM () NÃO .
CASO AFIRMATIVO, QUANTOS: _____

03. QUAL A RENDA FAMILIAR MENSAL? (S.M. – Salário Mí-
nimo)

() 0 A 1 S.M. () 1 A 2 S.M. () 2 A 3 S.M. () 3 A 4 () 4 A 5 S.M.
() ACIMA DE 5 S.M.

04. INDIQUE O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA SUA MÃE

I. ALFABETIZAÇÃO () COMPLETA () INCOMPLETA

II. ENSINO FUNDAMENTAL () COMPLETO ()
INCOMPLETO

III. ENSINO MÉDIO () COMPLETO () INCOMPLETO

IV. EDUCAÇÃO SUPERIOR () COMPLETA () INCOMPLETA

V. OUTROS () QUAL? _____

05. INDIQUE O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI

I. ALFABETIZAÇÃO () COMPLETA () INCOMPLETA

II. ENSINO FUNDAMENTAL () COMPLETO () INCOMPLETO

III. ENSINO MÉDIO () COMPLETO () INCOMPLETO

IV. EDUCAÇÃO SUPERIOR () COMPLETA () INCOMPLETA

V. OUTROS () QUAL? _____

04. DESENVOLVE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA?
NO CASO DE RESPOSTA AFIRMATIVA, INDIQUE QUAL.

PARTE II – NÍVEL DE SATISFAÇÃO

Marque com um X o nível de sua satisfação diante dos quesitos abaixo. A satisfação pode variar de 1 a 5 conforme tabela abaixo:

Muito Satisfeito	Satisfeito	Parcialmente Satisfeito	Insatisfeito	Muito Satisfeito
5	4	3	2	1

01. AVALIE O EMI OFERECIDO EM SUA ESCOLA

	5	4	3	2	1
A) Preparação para uma profissão					
B) Preparação para a universidade ou faculdade.					
C) Integração da teoria com a prática nas disciplinas do curso profissionalizante					
D) Integração da teoria com a prática nas disciplinas de formação geral (Português, Matemática, Ciência, História...)					
E) Integração da teoria e prática em todas as disciplinas					
F) Nº de alunos(as) por turma					

02. AVALIE O DESEMPENHO DO PROFESSOR DAS DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES

	5	4	3	2	1
A) Domínio de conteúdo					
B) Metodologia adotada na maneira de trabalhar os conteúdos (utilização de técnicas de ensino: exposição, estudo dirigido, trabalho em grupo, aulas motivadas)					
C) Clareza nas Informações e explicações					
D) Relacionamento professor x aluno					

03. AVALIE O DESEMPENHO DO(A) PROFESSOR(A) DAS DISCIPLINAS **NÃO** PROFISSIONALIZANTES

	5	4	3	2	1
A) Domínio de Conteúdo					
B) Metodologia adotada na maneira de trabalhar os conteúdos (utilização de técnicas de ensino: exposição, estudo dirigido, trabalho em grupo, aulas motivadas, filmes)					
C) Clareza nas Informações e explicações					
D) Relacionamento professor x aluno					

04. AVALIE CONTEÚDO, MATERIAL DIDÁTICO E TEMPO UTILIZADOS PARA DESENVOLVER AS DISCIPLINAS CURRICULARES

	5	4	3	2	1
A) Direcionamento dos conteúdos para o mundo do trabalho					
B) Direcionamento dos conteúdos para o vestibular, ENEM.					
B) Carga horária das disciplinas NÃO profissionalizantes					
C) Carga horária das disciplinas profissionalizantes.					
C) Material didático utilizado (computador, DVD, livro didático, textos complementares)					
D) Infraestrutura física (laboratório, biblioteca, sala de vídeos, oficinas, sala de aula)					

05. SERVIÇO DE DIREÇÃO, COORDENAÇÃO E ORIENTAÇÃO.

	5	4	3	2	1
A) Acompanhamento nas dificuldades de aprendizagem dos alunos					
B) Atendimento às solicitações dos alunos					
C) Relacionamento com os alunos					
D) Orientação vocacional					

06. AVALIE A ESTRUTURA FÍSICA DOS LABORATÓRIOS, OFICINAS E DEMAIS LOCAIS ONDE SE DESENVOLVEM AS AULAS DO CURSO PROFISSIONALIZANTE

	5	4	3	2	1
A) Espaço físico (tamanho da sala, laboratório, oficina)					
B) Mobiliário (cadeiras, mesas, bancadas, armários)					
C) Quantidade de material disponibilizado nas atividades e/ou oficinas (computadores, microscópios, maquinário, ferramentas,)					

07. AVALIE OS ESPAÇOS FÍSICOS E MATERIAIS EDUCATIVOS COMPLEMENTARES À SALA DE AULA

	5	4	3	2	1
A) Estrutura física da biblioteca (tamanho, iluminação, refrigeração, mobília)					
B) Mobiliário (cadeiras, mesas, bancadas, armários)					
C) Acervo de livros técnicos (qualidade, quantidade para empréstimo, atuais)					
D) Acervo de livros paradidáticos (qualidade, quantidade para empréstimo, atual)					
E) Acervo de didáticos (qualidade, quantidade para empréstimo, atual)					
F) Sala de vídeo (tamanho, iluminação, refrigeração)					
E) Acervo de DVD's, Fitas					

08. AVALIE O SERVIÇO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

	5	4	3	2	1
A) Quantidade de alimento disponível em cada refeição					
B) Variedade de gêneros alimentícios presente nas refeições diárias (carne, frango, legumes, arroz, macarrão, feijão)					
C) Variedade dos pratos oferecidos no decorrer da semana.					
D) Espaço das refeições (limpeza, ventilação, cadeiras, mesas)					
E) Tempo disponível para alimentação (refeição e lanches)					

09. ESPAÇOS DISPONÍVEIS DURANTE O INTERVALO PARA ALMOÇO E LANCHES

	5	4	3	2	1
A) Acomodações para repouso (dormitórios, salão de jogos, sala de vídeos, biblioteca, sala de estar).					
B) Mobiliário (cadeiras, mesas, bancadas, armários)					
C) Quantidade de material disponibilizado nas atividades e/ou oficinas (computadores, maquinaria....)					
D) Banheiros (duchas para banho, armários, espelho, sabão, papel higiênico)					

PARTE III – PERCEPÇÕES GERAIS (MUDANÇAS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SUGESTÕES)

01. O QUE O MOTIVOU A OPTAR PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) E NÃO PELO CONVENCIONAL(EM)?

02. QUAL CURSO PROFISSIONAL VOCÊ ESCOLHEU FREQUENTAR NO EMI? COMENTE SUAS MOTIVAÇÕES NESTA ESCOLHA. _____

03. O CURSO PROFISSIONAL ESCOLHIDO POR VOCÊ FOI SUA PRIMEIRA OPÇÃO?

CASO AFIRMATIVO, INDIQUE O QUE MOTIVOU SUA ESCOLHA E PASSE PARA A QUESTÃO 8.

CASO NEGATIVO, PASSE À QUESTÃO SEGUINTE.

04. QUAL CURSO GOSTARIA DE FREQUENTAR ATUALMENTE? INDIQUE COMO SE SENTE POR NÃO PODER FAZÊ-LO.

05. QUAIS AS ETAPAS DA SELEÇÃO DE QUE VOCÊ TEVE QUE PARTICIPAR PARA CONSEGUIR ESSA VAGA NO EMI? COMO SE SENTIU NO DECORRER DA SELEÇÃO?

06. VOCÊ CONHECE ALGUM COLEGA QUE NÃO PASSOU NA SELEÇÃO PARA O EMI?

CASO NEGATIVO, PASSE PARA A QUESTÃO 09.

CASO AFIRMATIVO, INDIQUE O MOTIVO E COMO PODEMOS LOCALIZÁ-LO PARA QUE PARTICIPE DESTA PESQUISA. .

07. DE QUE TIPO DE AULA VOCÊ GOSTA MAIS DE PARTICIPAR, DAS DISCIPLINAS COMUNS (PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS...) OU DAQUELAS DIRECIONADAS MAIS DIRETAMENTE PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO (AS TÉCNICAS)? COMENTE SUA RESPOSTA.

08. EM SUA OPINIÃO AS DISCIPLINAS OFERECIDAS NO TURNO DA MANHÃ ESTÃO RELACIONADAS COM AS DISCIPLINAS DO TURNO DA TARDE E VICE-VERSA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA?

08. VOCÊ NOTA ALGUMA DIFERENÇA NA MANEIRA DE TRABALHAR DOS PROFESSORES DA MANHÃ EM RELAÇÃO AOS DA TARDE OU VICE-VERSA? COMENTE SUA RESPOSTA.

09. EXISTEM DISCIPLINAS QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS TEÓRICAS E OUTRAS MAIS PRÁTICAS? CASO AFIRMATIVO, INDIQUE POR QUÊ? CASO NEGATIVO, PASSE À QUESTÃO SEGUINTE.

10. VOCÊ TEM PRETENSÕES DE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS EM ALGUMA UNIVERSIDADE OU FACULDADE, OU PRETENDE LOGO COMEÇAR A TRABALHAR E DEPOIS PENSAR NESSE CASO? COMENTE SUA RESPOSTA.

11. SE PUDESSE ESCOLHER, VOCÊ IRIA LOGO TENTAR UMA VAGA NA UNIVERSIDADE OU PREFERIRIA COMEÇAR LOGO A TRABALHAR? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

12. VOCÊ TEM AULAS SEMANAIS ACERCA DA TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL (TESE). O QUE É DESENVOLVIDO NESTA DISCIPLINA E QUAL A IMPORTÂNCIA DELA EM SUA OPINIÃO?

12. VOCÊ PERCEBE ALGUMA MUDANÇA PESSOAL QUE SE DESENVOLVEU À MEDIDA QUE FREQUENTA O EMI.

13. VOCÊ IDENTIFICA ALGUMA VANTAGEM EM FREQUENTAR O EMI E NÃO O ENSINO MÉDIO CONVENCIONAL. FALE UM POUCO SOBRE ESSE ASSUNTO.

14. O EMI LHE DÁ CONDIÇÃO DE CONTINUAR EM UMA FACULDADE OU UNIVERSIDADE OU ESTÁ VOLTADO PARA O DESENVOLVIMENTO IMEDIATO DE UMA PROFISSÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO? COMENTE SUA RESPOSTA

15. VOCÊ TEM CONHECIMENTO DE ALGUM ALUNO QUE PARTICIPOU DESSE CURSO E ATUALMENTE ESTÁ NA UNIVERSIDADE?

() SIM () NÃO

CASO SUA RESPOSTA SEJA POSITIVA E SAIBA, INFORME O NOME DO ALUNO, O NOME DO CURSO E DA UNIVERSIDADE:

16. VOCÊ TERIA ALGUMA SUGESTÃO PARA MELHORAR O EMI? COMENTE SUA RESPOSTA.

17. COMENTE E AVALIE AS ATIVIDADES DE ESTÁGIO COM RELAÇÃO:

I. À IMPORTANCIA PARA A FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL?

II. AO ACOMPANHAMENTO DADO PELA ESCOLA NO LOCAL DE ESTÁGIO (QUEM ACOMPANHA, QUANDO)?

III. A REMUNERAÇÃO (BOLSA EM DINHEIRO)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO A PROFESSORES, COORDENADORES DE CURSO, GESTOR ESCOLAR E ASSESSORIA DA SEDUC/CE

1. COMO FOI O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO EMI NA ESCOLA/SEDUC ?
2. QUAIS OS PROCEDIMENTOS PARA QUE O ALUNO PLEITEIE UMA VAGA NOS CURSOS PROFISSIONAIS?
3. COMO SE DESENVOLVE A ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS DO CURSO PROFIS-SIONALIZANTE COM AS DISCIPLINAS DO EM?
4. COMO É A ROTINA DIÁRIA DE UM ALUNO DO EMI?
5. UM ALUNO QUE NÃO PASSE NO PROCES-SO DE SELEÇÃO PARA UM DETERMINADO CURSO EM RAZÃO DO CRITÉRIO PRINCIPAL DE NOTAS, TERÁ ALGUMA OPORTUNI-DADE DE CURSÁ-LO POSTERIORMENTE?
6. COMO FUNCIONA O ESTÁGIO SUPERVISIO-NADO DOS ALUNOS DO EMI (O CONTATO COM A EMPRESA, O RESSARCIMENTO, DU-RAÇÃO DO ESTÁGIO...)?
7. QUAL A PROPORÇÃO ENTRE O TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS REGULAR E AQUELES MATRICULADOS NO EMI EM RE-LAÇÃO AO TOTAL GERAL DE ALUNOS?

8. COMO SE DÁ A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES E PROFESSORES?
9. QUAIS OS DADOS ATUALIZADOS DA MATRÍCULA DO EM REGULAR, EMI E EM?
10. QUEM MINISTRA OS CURSOS DE EP? COMO É ESSA ARTICULAÇÃO COM O CENTEC OU MELHOR COM O INSTITUTO CENTEC, JÁ QUE ELE É UMA ENTIDADE DE NATUREZA JURIDICA PRIVADA? QUEM PAGA O INSTITUTO CENTEC?
11. COMO SE ESTRUTURA A TESE NA ROTINA DIÁRIA DOS ALUNOS, PROFESSORES, GESTORES E DEMAIS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹⁰¹ (TCLE)

Está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Sua participação é importante, porém, não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. A pesquisa terá como tema **O ENSINO MÉDIO INTEGRADO – POSSIBILIDADES E LIMITES(*)**. Se o senhor (a) consentir na entrevista, será utilizado gravador para melhor compreensão dos dados coletados. Informamos que: garantimos o segredo quanto às informações prestadas; - não divulgaremos qualquer informação que esteja relacionada à sua intimidade. Caso aceite participar, não terá qualquer prejuízo em face das informações fornecidas.

Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, tem toda liberdade para retirar seu consentimento. Em caso de dúvidas, favor contatar o(a) pesquisador(a) **CÉSAR LIMA COSTA** por meio dos telefones (85) 88 41 97 95 ou (85) 99 41 98 92. Contato Eletrônico – cesar.lcosta@bol.com.br ou costa.lcesar@gmail.com.

Responsável pela pesquisa

Nome: CÉSAR LIMA COSTA

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – Mestrado Acadêmico

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1

Bairro: Benfica – CEP 60.020.110 – Fortaleza – Ceará.

(*) Sujeito a mudança em face dos novos rumos que poderão se apresentar na pesquisa.

101 Adaptação com base no documento disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das responsabilidades que a minha participação implicam concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____/____/____.

Nome _____ Assinatura _____ VOLUNTÁRIO(a)	_____ César Lima Costa Responsável pelo estudo
Nome do(a) participante; Endereço do(a) participante-voluntário(a) Domicílio (rua, praça, conjunto): Bloco: Nº, complemento Bairro: CEP/Cidade/Telefone:	

