

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE

MÁRCIA FROTA FERNANDES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ (2008 A 2017)**

NATAL/RN

2017

MÁRCIA FROTA FERNANDES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ (2008 A 2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional na linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof. D.<sup>ra</sup>. Ilane Ferreira Cavalcante

NATAL/RN

2017

MÁRCIA FROTA FERNANDES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ (2008 A 2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional na linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof. D.<sup>ra</sup>. Ilane Ferreira Cavalcante

Dissertação apresentada e aprovada em \_\_\_\_\_, pela seguinte Banca Examinadora:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. D.<sup>ra</sup>. Ilane Ferreira Cavalcante – Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Andrea Gabriel Francelino Rodrigues – Examinador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Thalita Cunha Motta – Examinador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Olívia Moraes de Medeiros Neta – Examinador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Examinador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico esta dissertação à minha amada mãe, Maria Marlene Frota Fernandes, que em todos os momentos da minha vida me amou e apoiou incondicionalmente. Seu incentivo e orações foram essenciais para a conclusão de mais uma jornada.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que sempre está ao meu lado, mesmo quando não mereço; Ele me dá força e me sustenta nos momentos de fraqueza com seu infinito amor.

Agradeço à minha família, principalmente meus pais, Maria Marlene Frota Fernandes e Manoel Dias Fernandes, que sempre me apoiaram e incentivaram em todos os projetos de minha vida, são meus maiores exemplos de seres humanos e minha inspiração. Ao meu irmão Márcio Frota e minha cunhada Aurealice Barros, por sempre me motivarem a seguir em frente. Ao meu querido tio Antônio, pelas longas viagens à Natal.

Ao meu amado esposo, Francisco Balduino que, apesar das dificuldades que enfrentamos durante o percurso, sempre me incentivou, apoiou e acreditou que eu fosse capaz de realizar tudo que eu ousasse sonhar. Agradeço por dividir comigo o peso da vida acadêmica, pelas conversas, reflexões, compreensão e amor multiplicado.

À minha orientadora, Ilane, por dividir comigo conhecimento, pela paciência e orientação, muito obrigada pelas valiosas contribuições em minha formação.

Aos Professores do PPgEP, pelos ensinamentos diários e por seu incentivo permanente para meu crescimento intelectual.

Aos meus companheiros e amigos de mestrado, principalmente minhas amoras Crislaine e Nara, tenho certeza que foi a melhor turma e melhores pessoas com quem eu poderia conviver. Trago o sorriso de cada um e as palavras de incentivo, dividimos muitas angústias e alegrias também. Ao grupo Never Temer, que forma uma rede de amizade, apoio, incentivo e amor fraterno verdadeiro. Amo vocês!

Aos amigos que fiz durante a jornada, que dividiram comigo as angústias da vida acadêmica e a solidão de morar longe da família.

À minha Diretora Daniela Viana Vasconcelos, por seu apoio incondicional para que eu pudesse fazer o mestrado, por ter me incentivado e compreendido minhas ausências, pela compreensão e liberação sempre que precisei. Ao meu querido companheiro de trabalho e amigo Sioney, por ter “segurado as pontas” durante minha ausência e por ter conduzido o trabalho com calma, serenidade e sabedoria.

Ao Núcleo Gestor e Professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque pelo apoio e compreensão em todos os momentos, carrego comigo cada palavra de incentivo. Agradeço também pela boa vontade em participarem da pesquisa e seriedade com que encararam a proposta.

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente na construção diária desse projeto.

Muito Obrigada!

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.

Antonio Nóvoa.

## RESUMO

Esta dissertação consiste em uma investigação sobre a formação de professores e a educação profissional integrada ao ensino médio, mais especificamente uma análise sobre a formação de professores que atuam nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no estado do Ceará, voltadas para o modelo de gestão empresarial impregnado na rede estadual de escolas profissionais, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). A investigação partiu da análise do percurso histórico pelo qual passou a formação de professores e a educação profissional tendo como base os textos legais, posteriormente analisamos a implementação e expansão da rede estadual de educação profissional no estado do Ceará e seu modelo de gestão fundamentado na TESE, finalmente partimos para as análises sobre formação inicial e continuada, a fim de compreendermos a concepção de formação que está presente na TESE. Tomamos como procedimento metodológico a pesquisa teórica empírica sobre a Educação Profissional no Estado do Ceará, a partir de um referencial teórico-metodológico na perspectiva do materialismo histórico-dialético, pois reconhecemos a necessidade de pensar a partir da realidade concreta dada. Quanto à metodologia, utilizamos os seguintes procedimentos: 1) Pesquisa bibliográfica dos teóricos: Carneiro (1998), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), Manfredi (2002), Moura (2007), Oliveira; Caires (2016), Campos (2011), Candau (2011), Cunha (1998), Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Pimenta (2012); 2) análise documental; 3) questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Diante das reflexões feitas a partir das leituras, análises e dos dados recolhidos durante a pesquisa, concluímos que a formação da TESE proporcionada aos professores não reconhece os saberes inerentes à profissão docente e espera simplesmente que o professor seja reproduzidor de conceitos e conhecimentos prévios. Contudo, não temos a pretensão de tornar o conhecimento produzido incontestável e acabado, mas estimular a criação de novos referenciais sobre o objeto estudado.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Profissional. Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará.

## ABSTRACT

This master theses focus on the formation of teachers to professional education integrated to secondary school, more specifically, it is an analysis about the formation of the teachers that work on the state professional schools in Ceará, that follow the administration model called Enterprise Socio Educational Technology (TESE). The research started with the comprehension of the historical journey of teacher's formation and professional educational throughout Brazilian's legal documents. Then, we analyze the implementation and expansion of the professional educational in Ceará, based on the TESE's administration model, finally, we try to understand the conception of formation that is presented on TESE. Based on empirical and theoretical research, we analyze professional education on Ceará state, based on dialectical materialism, for we needed to base our thinking on a tangible reality. Our procedure methodologies are 1) bibliographic research based on Carneiro (1998), Frigotto; Ciavatta and Ramos (2005), Manfredi (2002), Moura (2007), Oliveira; Caires (2016), Campos (2011), Candau (2011), Cunha (1998), Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Pimenta (2012); 2) document analysis; and a questionnaire applied to the teachers of the EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Facing all the studies and data collected on the research, we may say that the formation offered by the TESE to the teachers do not recognize all the knowledges inherent to teacher's profession, and simply expects that teachers reproduce studied concepts and previous contents. We do not have the pretention, though, to produce unquestionable knowledge, actually, we hope to stimulate the creation of new references and knowledges about the subject.

Keywords: Teacher's formation. Professional Education. Integrated Secondary School in Ceará.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Gráfico dos Docentes da Educação Básica com curso superior	41
Figura 2 -	Gráfico dos Docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que possuem formação superior	41
Figura 3 -	Gráfico dos Docentes do Ensino Médio que possuem formação superior	42
Figura 4 -	Gráfico dos Professores da Educação Básica com Pós-Graduação	43
Figura 5 -	Gráfico dos Professores da Educação Básica com Formação Continuada	43
Figura 6 -	Gráfico de Rendimento médio dos professores de Educação Básica em relação ao rendimento médio dos demais profissionais com a mesma escolaridade	45
Figura 7 -	Quadro da expansão das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará do ano de 2008 a 2016	87
Figura 8 -	Quadro de Alunos matriculados, por série e ano, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará do período de 2008 até 2016	90
Figura 9 -	Fotografia da Fachada da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	112
Figura 10 -	Fotografia da Sala de Aula da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	113
Figura 11 -	Fotografia do Laboratório de Química da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	113
Figura 12 -	Fotografia do Laboratório de Informática da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	114
Figura 13 -	Fotografia da Biblioteca da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	115
Figura 14 -	Fotografia do Auditório da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	115

Figura 15 -	Gráfico da faixa etária dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	122
Figura 16 -	Gráfico indicando o sexo dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	122
Figura 17 -	Gráfico da Formação Inicial dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	123
Figura 18 -	Gráfico do Curso de Formação Inicial dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	123
Figura 19 -	Gráfico da Formação Continuada dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	134
Figura 20 -	Gráfico dos Cursos de Formação Continuada dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	134
Figura 21 -	Gráfico da Instituição dos Cursos de Formação Continuada dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	135
Figura 22 -	Gráfico da Forma de ingresso na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	139
Figura 23 -	Gráfico do Tempo de atuação docente na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	140
Figura 24 -	Gráfico de Vínculo profissional com a EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	140
Figura 25 -	Gráfico da Carga Horária na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	141
Figura 26 -	Gráfico do quantitativo de Professores que ao iniciarem na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque participaram da formação TESE	144
Figura 27 -	Gráfico que indica o momento em que Professores participaram da formação da TESE	145
Figura 28 -	Gráfico que indica em qual ano em que os Professores participaram da formação da TESE na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	146

Figura 29 -	Gráfico do quantitativo de Professores que responderam como o conhecimento adquirido na formação da TESE contribuiu efetivamente para sua prática docente	147
Figura 30 -	Gráfico do quantitativo de Professores que responderam dentre os temas abordados na formação da TESE, qual (is) contribuiu (iram) efetivamente para sua prática docente	148
Figura 31 -	Gráfico da Avaliação dos Professores sobre a importância que o curso de formação da TESE teve para o início ou a continuidade de sua prática docente	145
Figura 32 -	Gráfico da necessidade em sua prática docente de algum tema que não foi contemplado nessa formação	150

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJOVEM	Centros Educacionais para a Juventude
CENTEC	Centro de Ensino Tecnológico
CF	Constituição Federal
CIC	Centro Industrial do Ceará
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará
CVT	Centros Vocacionais Tecnológicos
CVTEC	Centros Vocacionais Técnicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOE	Diário Oficial do Estado
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
ESP	Escola de Saúde Pública
ETICE	Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OS	Organização Social
PNE	Plano Nacional da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGE	Sistema de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DAS BASES LEGAIS</b>	<b>26</b>
2.1	VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: A UTOPIA DA MELHORIA DO TRABALHO DOCENTE	32
2.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS A PARTIR DA LDB N° 9.394/96	48
2.2.1	A Reforma do Ensino Médio: fortalecimento ou retrocesso?	69
<b>3</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ NO PERÍODO DE 2008 A 2016</b>	<b>77</b>
3.1	CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO QUE ASSEGUROU AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ	77
3.2	EXPANSÃO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE SELEÇÃO	85
3.2.1	Expansão da rede estadual de educação profissional	86
3.2.2	Seleção de alunos e professores nas EEEP: inclusão a partir dos critérios de exclusão	92
<b>3.3</b>	<b>O MODELO DA TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL PRESENTE NAS EEEP DO CEARÁ</b>	<b>103</b>
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE PARA A TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL – TESE NA EEEP FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE</b>	<b>111</b>
4.1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EEEP FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE	116
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	125

4.3	FORMAÇÃO PARA A TESE: FORMAÇÃO PARA A REFLEXÃO OU FORMAÇÃO PARA A REPRODUÇÃO?	137
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	155
	<b>REFERÊNCIAS</b>	161
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169
	APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA PELOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE	170
	ANEXO I	173
	ANEXO II	175
	ANEXO III	176

## 1 INTRODUÇÃO

*O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não estão terminadas – mas que elas vão sempre mudando.*

*Guimarães Rosa*

Formar-se é um processo de toda a vida; estamos a todo instante aprendendo e nos aperfeiçoando face às mudanças que são constantes. Enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem em diversos ambientes culturais. Sendo assim, aprender é mais do que receber ou obter informações, e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele.

Desenvolver um estudo envolvendo a formação profissional docente e a implementação de políticas públicas para a educação profissional integrada ao ensino médio, leva-nos a uma ação reflexiva com o intuito de compreender quais os caminhos pelos quais percorreram essa temática, bem como o contexto que impulsionou o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a formação docente e educação profissional. A discussão está sempre presente na academia e é constante, principalmente quando as transformações e propostas educacionais são reformuladas, o que quase sempre acontece de acordo com o ideário de grupos políticos dominantes.

Após várias reformulações o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional busca apontar uma proposta pedagógica que leve em consideração a formação humana integral. Dessa forma, o EMI tem a pretensão de apresentar possibilidades de melhores condições para fortalecer a constituição de uma educação tecnológica apoiada na formação humana integral, cidadã e crítica e na superação da histórica dualidade estrutural da educação brasileira.

Nesse contexto, é importante reconhecer a necessidade de se pensar a formação do professor de educação profissional como essencial para uma educação significativa e de qualidade.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Formação Docente na Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque e surgiu a partir de reflexões diante da minha atuação como Coordenadora Pedagógica e de Estágio por meio do acompanhamento pedagógico realizado junto aos professores das disciplinas técnicas no seu contexto profissional. O cotidiano escolar dos professores e os próprios alunos nos apontam caminhos de descoberta, nos convidando a investigar a grande relevância e significado da formação docente em seu cotidiano, minha experiência profissional como Coordenadora Pedagógica e de Estágio motivou a pesquisa, tendo em vista a reflexão sobre formação continuada com os professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque bem como a formação ofertada pela própria instituição quanto à filosofia da tecnologia empresarial socioeducacional, dessa forma, esta dissertação buscou levantar dados acerca destes profissionais bem como entender como se procede a formação docente para a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e qual perspectiva de formação continuada está presente na TESE.

Neste trabalho, especificamente, nos dedicamos à modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e à formação dos docentes atuantes na Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, localizada na cidade de Massapê/CE e sob a abrangência da 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará – CREDE.

Anualmente, durante o processo de seleção de professores, os mesmos recebem uma formação continuada, em formato de seminário, sobre a Tecnologia Empresarial Socioeducacional TESE, para que os pretensos docentes compreendam e se apropriem do modelo de gestão impregnado na rede estadual de educação profissional e, a partir de então, assumam a postura profissional pregada pela TESE.

Desde 2013, atuando como Coordenadora Escolar e de Estágio, acompanho os professores que ministram as disciplinas que estão dispostas no currículo da área de Formação Geral e da área de Formação Profissional, observo estes profissionais e a diversidade de perfis. Embora todos os professores acompanhados por mim tenham formação específica na área em que lecionam, percebi que a maioria tinha e ainda tem dificuldades em relação às práticas pedagógicas e situações cotidianas em sala de aula, muitas vezes, os docentes

trazem à coordenação as dificuldades que enfrentam ao lecionar para grupos muito diversificados.

Diante dessas observações e do acompanhamento feito com os professores, surgiram questionamentos que impulsionaram esta pesquisa: Qual a formação dos professores da Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque? Em que contextos e experiências formativas a EEEP contribui para a valorização dos saberes docentes na formação profissional? Qual o objetivo e contribuição da TESE para a formação continuada?

Levando em consideração o Projeto Político Pedagógico da Instituição, que tem como um de seus principais pressupostos para a prática pedagógica a formação continuada, com a finalidade de promover a articulação com a educação profissional e o protagonismo juvenil, os educadores são constantemente estimulados a um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e de compromisso com o seu desenvolvimento. Uma das ações encontradas para integrar estes profissionais à proposta da educação profissional foi oportunizar formações semanais com seus pares quando seria possível refletir, discutir e aperfeiçoar as práticas pedagógicas na integração entre a educação básica e a educação profissional. Além dessa ação, todos os professores no processo de seleção passam por uma formação sobre a TESE, na modalidade de um seminário, para que assim possam compreender a filosofia de gestão que norteia a proposta da educação profissional integrada ao ensino médio no estado do Ceará. Essa formação tem como objetivo apresentar a proposta da TESE, assim como imergir o docente nos princípios e conceitos da tecnologia empresarial.

Compreender o perfil dos docentes, bem como investigar a oferta da formação continuada referente à TESE contribui para nossa pesquisa no sentido de estabelecer as conexões entre a formação continuada e a valorização dos saberes docentes e a filosofia de gestão das EEEP no estado do Ceará, que é inspirada e formatada a partir de concepções empresariais.

Para embasar nossa pesquisa, apresentamos reflexões acerca do percurso histórico pelo qual passaram as políticas educacionais voltadas para a formação docente, a fim de refletir sobre as perspectivas e os desafios enfrentados diante das mudanças e reformulações. Complementamos nossas reflexões com considerações sobre a educação profissional integrada ao ensino médio a partir da década de 1990, em seus aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos.

Ressaltamos que, nesse momento, o cenário mundial e nacional era de transformações em todos os âmbitos sociais, sobretudo de uma intensificação do processo de globalização e reestruturação produtiva, que determinou amplas reformas na educação para atender às novas exigências sociais do mercado de trabalho.

Partindo das reflexões acerca da formação docente e da educação profissional integrada ao ensino médio, analisamos as condições históricas e materiais que impulsionaram a implementação e expansão da rede estadual de educação profissional no estado do Ceará. Apresentamos o contexto que assegurou sua implementação e os interesses políticos e econômicos que impulsionaram a expansão, para que a partir dessa compreensão possamos conhecer os principais atores que diariamente aplicam em sala de aula os princípios e conceitos norteadores desse sistema.

Considerando que a formação continuada do professor atuante na educação profissional passa a assumir um papel de destaque, visando à busca de soluções para os problemas enfrentados no dia a dia da sala de aula, uma vez que a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997).

Nóvoa (1997) afirma que é no seio da escola, procurando refletir sobre os problemas reais que acontecem dentro dela, que o professor poderá alcançar um crescimento profissional permanente, encontrando respostas em conjunto com todos os integrantes da comunidade escolar. Nesse processo, a escola como instituição formadora tem um papel importante na formação do professor, ou seja, leva-o a conhecer o contexto e compreender a realidade de seu ambiente de trabalho, conhecer em que condições escolares esse processo se desencadeia, suas possibilidades, seus limites e como se efetiva a prática do cotidiano do professor.

Desta forma, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar como ocorre a formação do professor na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, tendo em vista que o modelo de gestão escolar é baseado na tecnologia

empresarial socioeducacional e qual perspectiva de formação continuada permeia a formação da TESE.

Para tanto, tivemos como objetivos específicos analisar, sob uma perspectiva histórico-crítica, as políticas educacionais para a formação de professores a partir da LDB nº 9.394/1996; refletir sobre as políticas educacionais para a educação profissional integrada ao ensino médio; analisar como se deu a implementação e expansão da rede estadual de educação profissional no estado do Ceará, apontando os aspectos que contribuíram para o fortalecimento dessa política educacional; compreender o formato das EEEP a partir do processo de seleção (discente e docente) e compreender a filosofia de gestão empresarial a partir dos princípios e conceitos da tecnologia empresarial socioeducacional TESE; refletir sobre formação inicial e continuada e analisar a formação de professores baseada na TESE, relacionando-a à perspectiva de formação continuada que valoriza o saber docente.

Para a realização dessa pesquisa, traçamos nosso percurso a partir de um referencial teórico-metodológico na perspectiva do materialismo histórico-dialético<sup>1</sup>, pois reconhecemos a necessidade de termos uma perspectiva de pesquisa que nos ajude a pensar a partir da realidade concreta dada, compreendendo nosso objeto de investigação como parte de uma totalidade complexa. A realidade, enquanto produto histórico, não resulta de um conjunto de fatos isolados, é junção de muitas determinações (MARX, 1992, p. 116).

Sendo assim, a dialética pressupõe que a realidade é dinâmica e composta de fenômenos históricos, os quais estão vinculados uns aos outros, portanto, nossa pesquisa comunga com o pensamento de Demo (1995), que compreende o método dialético como sendo a melhor opção para orientar a compreensão da realidade social. De acordo com Gamboa (2000), o método dialético mostra interesse em

---

<sup>1</sup> O materialismo dialético é a concepção filosófica do partido marxista-leninista. Sendo um modo de abordar os fenômenos da natureza, seu método de estudar esses fenômenos e de concebê-los é dialético, e sua interpretação dos fenômenos da natureza, seu modo de focalizá-los, sua teoria, é materialista. Assim, o materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da vida social, aos fenômenos da vida da sociedade, ao estudo desta e de sua história. Dentre os princípios da dialética destacamos: considera a natureza como um todo articulado e único, no qual os objetos e os fenômenos se acham organicamente vinculados uns aos outros, se interdependem e se condicionam mutuamente; entende que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, se focalizado isoladamente, sem conexão com os fenômenos que o cercam; o sujeito o perene movimento e a mudança consoante, renovando-se e desenvolvendo-se incessantemente; Assim como, parte do critério de que os objetos e os fenômenos da natureza levam sempre implícitas, contradições internas (SILVA, 2015, p. 23).

transformar “situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão histórica (...) e desvendando suas possibilidades de mudança” (GAMBOA, 2000, p. 97), ou seja, não podemos compreender um fenômeno sem antes buscarmos compreender criticamente a totalidade e as transformações históricas pelas quais os fenômenos estão interligados.

Para essa busca da compreensão da realidade que nos inquieta, propomos realizar uma investigação qualitativa em que a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental sejam as principais modalidades de investigação. Nossa pesquisa teórica e empírica consistiu em pesquisa bibliográfica, caracterizada como aquela que se realiza a partir do registro de pesquisas anteriores (SEVERINO, 2007, p. 122). Além disso, utilizamos análise documental e aplicação de questionário, que para esse estudo consiste em um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125).

Sob essa perspectiva, iniciamos a pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreendermos os estudos realizados sobre a formação de professores e as políticas voltadas para a educação profissional integrada ao ensino médio, firmamos nossa pesquisa a partir de Carneiro (1998), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), Manfredi (2002), Moura (2007), Oliveira; Caires (2016), Campos (2011), Candau (2011), Cunha (1998), Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Pimenta (2012), leituras que nos possibilitaram refletir sobre o percurso histórico dessas políticas bem como seu contexto político, social e econômico.

Nossa pesquisa documental, realizada no segundo momento, buscou analisar alguns documentos oficiais que nos forneceram melhores condições de compreendermos e analisarmos criticamente as transformações e impasses pelas quais passou a política de formação de professores e a educação profissional integrada ao ensino médio. Analisamos leis, decretos, instruções normativas, pareceres, projeto político pedagógico da escola pesquisada, entre outros. Entre os documentos, analisamos a legislação federal: LDB nº 9.394 de 1996, os Decretos nº 2.208/97, 5.154/04; a legislação estadual: Lei nº 14.273 de 2008, que estabelece a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, bem como os documentos adotados pelo Instituto de Corresponsabilidade social, principalmente o Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).

Posteriormente, com o objetivo de analisar a implementação da educação profissional no estado do Ceará, realizamos uma coleta de dados no site da Educação Profissional do Ceará sobre a educação profissional, especificamente sobre as EEEP. Buscamos, dessa forma, compreender a expansão dessa oferta de ensino, para que tivéssemos condições de fazer uma análise concreta sobre a materialização dessa proposta educacional. Dentre os dados que consideramos relevantes pesquisar, citamos: número de matrículas, número de EEEPs, número de cursos ofertados, verbas destinadas, número de egressos, etc. Após essa análise, pesquisamos detalhadamente como ocorre o processo de seleção dos alunos e professores para ingressarem em uma EEEP e a proposta pedagógica que tem como modelo de gestão a Tecnologia Empresarial Socioeducacional TESE.

Finalmente, nos debruçamos sobre os conceitos de formação inicial e continuada, para compreendermos as perspectivas que permeiam a formação docente a fim de analisarmos a formação docente para a TESE em uma EEEP levando em consideração as perspectivas estudadas.

Com o objetivo de analisar a formação da TESE para os professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque a partir da perspectiva dos próprios professores, aplicamos, com todos os professores que atuam na referida instituição, um questionário<sup>2</sup>, constituído de 15 perguntas, sendo 13 perguntas com respostas objetivas de múltipla escolha, contendo também espaços para possíveis justificativas das respostas e as 2 últimas questões com respostas abertas em que os professores deveriam fazer observações sobre a formação da TESE e fazer algum comentário sobre a TESE. Para a aplicação do questionário, nos reunimos com todos os professores e esclarecemos os objetivos e de que se tratava a pesquisa, foi agendado tanto com os professores quanto com o núcleo gestor da instituição os dias em que seriam aplicados os questionários, de modo que não atrapalhassem o horário de aula do professor, os questionários foram respondidos na própria escola nos horários de planejamento semanal, de forma que, na terça-feira, os professores da área de linguagens responderam; na quarta-feira, os professores da área de humanas; na quinta-feira, os professores da área de ciências da natureza e matemática e, na sexta-feira, os professores da base técnica

---

<sup>2</sup> Ver Apêndice B.

responderam o questionário. A aplicação do questionário fortaleceu nossa pesquisa, pois segundo Lakatos (2001)

O questionário é um instrumento de coleta de dados que apresenta uma série de vantagens, como atingir um número significativo de pessoas simultaneamente, obter respostas precisas, preservar o anonimato dos atores contribuidores, ser mínimo o risco de distorção, pois não há influência do pesquisador, possibilitar o bem estar do sujeito, pois ele quem determina o tempo para responder e por uniformizar as categorias de análises suficientes à pesquisa (LAKATOS, 2001, p. 201).

Vale ressaltar que os sujeitos que contribuíram com a nossa pesquisa totalizam o número de 31 professores que responderam o questionário, aplicado no mês de setembro de 2017, entre os dias 04/09 e 15/09.

No processo de elaboração do questionário e construção das perguntas, tivemos a preocupação de construí-las de forma clara, apresentando um vocabulário adequado, assim, evitamos ambiguidade nas questões para que os professores soubessem o que estávamos procurando saber. Também nos atentamos às questões, para que as mesmas não ficassem repetitivas e ao número de questões, para que o questionário não ficasse demasiado longo e cansativo, no total foram 15 questões, as 13 primeiras de múltipla escolha, com possibilidades de justificativas, quando necessário e as 02 últimas questões abertas especificamente sobre a TESE.

Após a análise das informações, optamos por apresentar os dados do questionário no capítulo 5 desta dissertação. Dessa forma, entendemos ser a maneira mais didática para apresentar a sequência lógica do construído na interface desses sujeitos. Como o nosso questionário tinha duas questões semiabertas, o professor dispunha de um espaço para apontar observações sobre a formação da TESE. Durante a compilação dos dados, os questionários foram codificados e adotamos para os Professores a letra P seguida de uma numeração sequencial de 1 a 31. Transcrevemos as respostas dos docentes de forma anônima, identificando o docente por meio do código P mais o número sequencial atribuído a ele, por exemplo: P1, P2, e assim sucessivamente.

Após esclarecidos nossos objetivos e método de análise, apresentaremos as partes que compõem esta dissertação que, além da introdução e considerações finais, está composta por mais três capítulos que discutem a formação de

professores, a educação profissional integrada ao ensino médio e a implementação e expansão da rede estadual de educação profissional no estado do Ceará.

O segundo capítulo, intitulado Formação de Professores e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: reflexões a partir das bases legais, traz o percurso histórico pelo qual passou a formação de professores e a educação profissional a partir da LDB nº 9.394/96, acentuando as transformações políticas, econômicas e sociais que impulsionaram a reformulação de políticas educacionais; traz também a discussão sobre a valorização dos profissionais da educação, levando-nos a refletir sobre a melhoria do trabalho docente, bem como os desafios e perspectivas que a educação profissional enfrentou a partir das mudanças advindas da legislação, principalmente dos decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, ainda propomos uma breve discussão sobre a reforma do ensino médio iniciada em 2016.

No terceiro capítulo, que tem como título Implementação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado do Ceará no período de 2008 a 2016, apresentamos elementos históricos que contribuíram para a disseminação dessa política educacional no estado do Ceará e apresentamos a expansão da rede estadual de educação profissional, bem como seu processo de seleção no que tange ao processo de seleção de professores e alunos e ainda analisamos e discutimos o modelo da Tecnologia Empresarial Socioeducacional TESE presente nas EEEP do Ceará.

O quarto capítulo, a Formação Docente para a Tecnologia Empresarial Socioeducacional na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, propõe reflexões acerca das concepções de formação inicial e continuada bem como apresenta a formação de professores na instituição voltada para a TESE e busca compreender qual a perspectiva dessa formação e as contribuições para a efetiva prática docente, bem como demos voz aos professores para analisar esse contexto.

Nas considerações finais, trazemos as reflexões a que chegamos após este percurso de pesquisa na qual apresentamos uma síntese dos resultados da investigação e reflexão.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DAS BASES LEGAIS

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores e a educação profissional integrada ao ensino médio para que, assim, possamos analisar os avanços e desafios enfrentados ao longo das mudanças oriundas da legislação, bem como compreender as políticas de formação de professores a partir da LDB nº 9.394/96 e as mudanças e regulamentações que decorreram da legislação tanto na temática da formação de professores quanto na promoção e materialização da educação profissional integrada ao ensino médio.

Entendemos ser de grande relevância compreendermos de uma forma mais ampla como as políticas de formação de professores foram conduzidas em suas bases legais, para posteriormente, refletirmos sobre a construção material e histórica da educação profissional. Nesse sentido, voltaremos nosso olhar para as políticas públicas de educação profissional e as mudanças ocorridas ao longo das transformações que ocorreram a partir da década de 90, para que assim possamos fazer uma relação entre a formação de professores e a educação profissional integrada ao ensino médio.

Não é recente que as políticas educacionais e a sociedade em geral atribuíram ao professor papel fundamental, identificando nele a responsabilidade em atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, zelando ainda pelo processo de ensino e aprendizagem, ademais, a partir da LDB nº 9.394/96, com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, a área de formação de professores “passou a configurar-se como um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar a essa lei” (SCHEIBE, 2002, p. 53-54).

A promulgação da Constituição Federal em 1988 e as mudanças ocorridas a partir da década de 90, no Brasil, trouxeram a necessidade de redefinição do papel do Estado e conseqüentemente das políticas educacionais. Tendo em vista que os profissionais do ensino lidam diretamente com os reflexos advindos dessas mudanças, é importante compreender como as políticas educacionais trataram a formação docente e as bases legais que subsidiaram a profissão a partir dessa década.

O texto constitucional, em seu capítulo 03 (três), que trata da educação, da cultura e do desporto, no artigo 206, determinou que o ensino seja ministrado tendo como base alguns princípios, dentre eles, o inciso V prega a

valorização dos profissionais do ensino, garantido na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado o regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 elencou a valorização docente como um dos princípios fundamentais para o ensino, apontando um compromisso do Estado de garantir, na forma da lei, a valorização dos profissionais do ensino, como nos aponta Cunha (1998, p. 49-50): “A Constituição de 1988 incorporou como um de seus princípios basilares, o amplo consenso obtido durante a luta pela redemocratização do país, a propósito da urgente necessidade da valorização dos profissionais da educação”. No entanto, a determinação de que se fosse garantida “na forma da lei”, muitas vezes se apresentou como forma de recurso para protelação a implementação efetiva de ações que valorizassem os profissionais de ensino. Abaixo dessa lei maior, e em consonância com a mesma, considera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como a lei que irá definir e orientar o ordenamento geral da educação brasileira.

O contexto em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada, na década de 90, segundo Moura (2007) e Saviani (2013), foi a época em que prevaleceu a lógica do mercado, imposta pelo conservadorismo neoliberal, motivando as privatizações e uma educação voltada para o mercado, essas circunstâncias visavam atender aos interesses do capitalismo, fazendo-se necessário investimentos em recursos tecnológicos para formar trabalhadores cada vez mais eficientes e úteis no atendimento às demandas do mercado de trabalho. Gamboa (2001) diz que a educação não é um ato neutro, pois está carregada de interesses e de valores próprios da cultura de cada sociedade, dessa maneira, as políticas educacionais voltadas para a educação, em especial para a educação profissional, tiveram papel central no investimento em habilidades e competências. Nesse cenário, percebemos que o professor – em face de todas essas mudanças, teve como papel fundamental a responsabilidade de formar esses jovens para o mundo do trabalho.

Com a transformação das sociedades, as políticas públicas também se modificam e a escola está inserida no centro dessas modificações. Em uma sociedade organizada em classes sociais, a escola enfrenta interesses diversos, tendo ainda como uma de suas funções educar o cidadão. Nesse processo complexo, existem as negociações, as resistências, as lutas e autonomia dos sujeitos. Para Campos (2011)

a escola pode exercer outras funções, não se limitando à reprodução social, mas como instituição que se faz pela construção de ideias, representações e a própria transmissão do conhecimento produz saberes, fruto do enfrentamento e das contraditórias relações sociais, não se restringindo ao contexto da sociedade em que a escola está inserida” (CAMPOS, 2011, p. 12)

Dessa forma, entendemos o professor como um mediador das relações, da aprendizagem e do conhecimento e que está lidando diretamente com os estudantes em uma sociedade em que predomina o saber contido na racionalidade técnico-instrumental. Campos (2011, p. 13) aponta que “o saber que poderia libertar a humanidade do jugo de todas as formas de opressão é transformado no conjunto das relações capitalistas, e a consequência disso foi o aperfeiçoamento das formas de dominação”, nesse sentido, o saber tecnológico, geralmente é utilizado para um projeto de sociedade que tem como finalidade a acumulação de riqueza e a formação de estudantes que dominem as técnicas para bem servir ao capital. Nesse contexto, a escola do início da década de 90 estava destinada a formar estudantes para essa realidade, levando em consideração as exigências do mercado, não muito diferente do que está se propondo para os tempos atuais.

A formação dos profissionais do ensino sofreu muitas mudanças com a LDB nº 9.394/96 e com os dispositivos legais posteriores, essas definições apontaram para um novo modelo de formação profissional para a área da educação, conforme podemos observar no Título VI, que trata dos profissionais da educação, no artigo 61 a LDB nº 9.394/96 diz que

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Como podemos observar, o artigo menciona a formação de profissionais da educação, não especificando que profissionais são esses, também não deixa claro se a associação entre teorias e práticas deva ocorrer no momento da formação inicial ou se faz parte da formação continuada do profissional. Nota-se que a ênfase do texto recai principalmente sobre a capacitação em serviço, que se subentende que seja em serviço educacional, portanto, “fica redimensionado, no entanto, o extraescolar à medida que a capacitação se opera fora do espaço de formação acadêmica e dentro do espaço de trabalho” (CARNEIRO, 1998, p. 131).

Já o artigo 62 determina que a formação de docentes para atuar na educação básica seja em nível superior, por meio de licenciatura plena, em universidades ou institutos superiores de educação, embora admita como formação mínima para exercer o magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida no nível médio, na modalidade normal. Apesar de este artigo tratar a formação docente para a educação básica sob a perspectiva de uma formação em nível superior, também admite que se possa atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, profissional de nível médio, o que nos parece uma contradição, pois o que se espera com o texto de lei não é compatível com a realidade consentida pelo mesmo.

Continuando a nos debruçar na LDB nº 9.394/96, verificamos que o artigo posterior trata dos institutos superiores de educação, conforme segue

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programa de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Comungamos com a ideia de que a formação do professor constitui peça fundamental da educação básica, e o ideal é que se tenha profissionais formados em nível superior para atuar em um nível de educação “onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender o conhecimento mínimo e laborar a visão estratégica imprescindível a compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico” (CARNEIRO, 1998, p. 132).

No que se refere aos institutos superiores de educação, o modelo pelo qual foram instituídos tende a eximir a responsabilidade das universidades pela formação de professores, conforme expressa Scheibe

Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior, os ISEs foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias (SCHEIBE, 2002, p. 54).

Indo ao encontro do pensamento de Scheibe, Saviani também se posiciona sobre a alternativa de formação de professores por meio dos institutos superiores de educação, sobre o qual afirma que “emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2007, p. 148). Por outro lado, e de uma forma mais otimista, Carneiro afirma que “os institutos superiores de educação deverão exercer um papel relevante na oferta de programas de educação continuada para professores de diferentes níveis” (CARNEIRO, 1998, p. 133), tendo em vista que serão motivadas ações que desenvolvam artifícios para a introdução da educação continuada em seus programas, embora as diretrizes curriculares que orientam os institutos superiores se diferenciem das que orientam as universidades, pois estas estão necessariamente vinculadas à pesquisa e produção do conhecimento.

Como vimos, há autores que veem os institutos superiores de educação como uma alternativa aligeirada e barata de formação, onde a exigência com a qualidade é menos rigorosa, por outro lado, há os que veem esses institutos como uma forma de contribuir positivamente para os programas de formação continuada de professores. O que podemos observar, apesar das divergências de opiniões sobre os institutos superiores de educação, é que se atribui à formação continuada de professores papel importante na melhoria do ensino e um dos meios encontrados para promover essa formação foi a criação desses institutos.

Seguindo nossa análise, verificamos que o artigo 64 afirma que a formação de profissionais de educação para as atividades de administração, planejamento, supervisão e orientação educacional voltada para a educação básica deve ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério

da instituição, desde que se garanta a base nacional comum, entretanto, entendemos que deixar esse aspecto a critério da instituição pode deixar margem para interpretações diversas, inclusive a ideia de comercialização do ensino sem qualidade, por parte das instituições educacionais. O artigo 65, por sua vez, determina que a formação docente deva incluir prática de ensino, no mínimo, de trezentas horas, exceto para a educação superior. Entendemos que a formação docente pressupõe a junção entre teoria e prática, e que para a formação docente tanto da educação básica quanto da educação superior é imprescindível a articulação entre teoria e prática, tendo em vista que o conhecimento pedagógico utilizado pelos professores se constrói e se reconstrói durante sua trajetória profissional.

No artigo 66 encontramos as orientações para o exercício do magistério em nível superior, o mencionado artigo determina que a preparação para este nível de ensino seja feita em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado. E acrescenta ainda, em seu parágrafo único, que o notório saber poderá substituir a exigência de título acadêmico, desde que seja reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, há que se ter atenção quanto ao disposto neste artigo, pois pode-se cair no erro de associar somente a ascensão ao título acadêmico como pré-requisito para o exercício no magistério em nível superior, sem a preocupação devida quanto à qualidade da formação, e a comercialização desses títulos pode ser propagada sem acompanhamento nem rigor de qualidade pelas instituições competentes.

Outro ponto que nos chama atenção refere-se ao notório saber, admitido no parágrafo único desse artigo. Nesse caso, trata-se de um profissional que embora não tenha a formação específica, possui um alto conhecimento na área, geralmente adquirido por meio da experiência, sendo nesse caso, permitido o reconhecimento de seu notório saber em uma universidade, a qual caberá oferecer a certificação do profissional. A adoção do notório saber causa efeitos nocivos ao processo de ensino e aprendizagem, pois permite que professores sem a devida qualificação profissional estejam em sala de aula, além de enfraquecer os cursos de formação de professores comprometidos com a qualidade da educação básica e colabora diretamente com a desvalorização dos professores, pois não reconhece aquilo que os professores têm em específico, não leva em consideração os conhecimentos didático-pedagógicos desses profissionais.

## 2.1 VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: A UTOPIA DA MELHORIA DO TRABALHO DOCENTE

Dentro das políticas públicas educacionais, a questão da valorização dos profissionais tem sido um desafio, embora tenha apresentado alguns avanços. Analisando o artigo 67 da LDB nº 9.394/96, que trata da valorização dos profissionais da educação, observamos alguns aspectos positivos

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo Único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

O artigo contempla as reivindicações históricas da classe dos profissionais da educação, nesse caso, a LDB nº 9.394/96 favorece grandes avanços, porque trata o professor e a valorização profissional como eixo central da qualidade da educação. É pertinente destacar que os incisos II e IV, que tratam do aperfeiçoamento profissional e da progressão funcional, respectivamente, demonstram um avanço na lei em busca da melhoria contínua do professor, à medida que permite ao professor buscar seu crescimento profissional por meio da qualificação e não pela imposição dos sistemas educacionais.

Percebemos também que, ao determinar que o ingresso seja feito exclusivamente por concurso público, a lei em questão vai ao encontro da determinação da Constituição Federal de 1988, sobre o ingresso dos professores no sistema educacional. Carneiro (1998) afirma que

A Constituição Federal determina a obrigatoriedade de admissão de professores somente por concurso público (além da existência de plano de carreira e de piso salarial (Art. 206, Inc. V). O texto legal

em análise ratifica o mandamento constitucional e determina ainda o aperfeiçoamento contínuo dos professores, a exemplo do exigido na legislação anterior (Lei 5692/71, Art. 38), a disponibilidade de tempo para o planejamento do ensino e a existência de condições adequadas de trabalho (CARNEIRO, 1998, p. 137).

Diante do contexto da LDB nº 9.394/96, são visíveis alguns avanços quanto à profissionalização docente, principalmente no que se refere à melhoria da formação continuada, garantindo o licenciamento periódico remunerado, afirmando assim a ideia essencial de que a qualificação profissional faz parte da profissão, outro aspecto importante também é o da inclusão da progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação e na avaliação por desempenho. Demo afirma que

Dois componentes podem ser realçados na lei: o aperfeiçoamento profissional continuado e a avaliação do desempenho. O primeiro elemento é mais palatável, ainda que muito mal conduzido geralmente, porque decai, como regra, em meros treinamentos ou em eventos afastados do desafio reconstrutivo. O segundo representa grande temor, com justiça, pois os professores – cansados de “levar pancada” – imaginam que vem mais uma. É premente, entretanto, enfrentar o desafio com tranquilidade, porque pode tornar-se sobretudo uma arma favorável aos professores, desde que deixem de fugir da avaliação externa (DEMO, 1997, p. 49, grifo do autor).

Nossa discussão sobre a formação dos profissionais da educação revelou lados positivos quando vislumbrou alguns rumos para a valorização docente, porque “é a qualidade do professor que traduz, mais do que tudo, a qualidade da escola – , é imprescindível valorizar o profissional de maneira completa (DEMO, 1997, p. 60), entretanto, não se pode atribuir a qualidade do ensino somente à qualificação do professor, pois a educação faz parte de um processo complexo em que todos os atores devem estar comprometidos com a melhoria contínua. O que se percebe é que, a pesar de seus avanços, a lei foi incapaz de superar a contradição “que se opera entre a necessidade de dotar a escola de profissionais competentes, com formação sólida e em condições profissionais adequadas, tanto salariais como de trabalho” (SOUZA JUNIOR, 1997, p. 11).

Essa luta pela valorização dos profissionais de educação intencionou as políticas públicas de valorização do magistério, essas políticas de financiamento da educação ganharam notoriedade e materialização por meio das normatizações estabelecidas pela Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –

FUNDEF<sup>3</sup>, o ponto central dessa política seria o acesso e a permanência à educação básica, aliados a uma educação de qualidade, bem como a valorização dos profissionais da educação.

O FUNDEF era constituído da subordinação do orçamento da educação advinda do Estado, Município e Distrito Federal, ficando a União encarregada, pela complementação onde o fundo não fosse suficiente. Em seu artigo segundo, a Lei nº 9.424/96 determina que os recursos do Fundo devam ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização dos profissionais do magistério. Dessa forma, o FUNDEF promoveu mudanças na estrutura de financiamento do ensino fundamental por meio da vinculação de recursos para esse nível de ensino, com distribuição de recursos realizada automaticamente, promovendo a divisão de responsabilidades entre o governo estadual e os governos municipais.

Dos recursos do FUNDEF, repasse nunca inferior a 60% (sessenta por cento) deveria ser destinado ao pagamento dos professores do Ensino Fundamental em efetivo exercício no magistério, podendo ainda, uma parte desse recurso ser utilizada para a capacitação de professores leigos, conforme parágrafo único do artigo 8º (oitavo) e artigo 9º (nono) da Lei nº 9.424/96.

Um dos principais objetivos desse Fundo, além de promover a oferta do ensino fundamental, era também promover a valorização do magistério. O artigo 9º da Lei nº 9.424/96 trata sobre o plano de carreira e remuneração do magistério, conforme explicitado

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

- I – a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
- II – o estímulo ao trabalho em sala de aula;
- III – a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

---

<sup>3</sup> A partir de agora utilizaremos a sigla FUNDEF para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério regulamentado por meio da Lei nº 9.424/96.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (CARNEIRO, 1998, p. 179).

Apesar de o Fundo propor o repasse de 60% (sessenta por cento) do recurso para a melhoria da remuneração dos professores do ensino fundamental e ainda possibilitar que sejam investidos recursos para qualificação de professores leigos, Entendemos que a exclusão dos demais níveis de magistério, bem como dos profissionais da educação de uma forma geral, acarretou prejuízo no sentido de não dar a devida importância aos profissionais da educação que não atuavam diretamente com o ensino fundamental, pois, ao privilegiar uma etapa de ensino, houve uma mudança na sustentação das demais etapas e uma redistribuição dos recursos. Sem novos investimentos, essas outras etapas ficam impossibilitadas de atender as demandas que são tão importantes quanto o ensino fundamental. Estando esses profissionais totalmente à margem de qualquer investimento de valorização docente, entendemos que o ideal era que fosse pensada uma proposta de valorização da carreira para os profissionais da educação em geral e não apenas para uma parte fragmentada de um todo tão complexo e diverso.

Verificamos, entretanto, que a Lei nº 9.424/96 desestimulou o investimento dos poderes públicos na educação infantil, no ensino médio e no ensino superior, ao passo que a mesma lei, com o objetivo de valorizar o profissional do magistério, determinou que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios providenciem um novo Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério. As diretrizes nacionais para a elaboração dos planos foram instituídas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), por meio da Resolução nº 03 de 08 de outubro de 1997.

De acordo com a Resolução nº 03/97, integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico a essas atividades, incluídas as atividades de direção, administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Quanto à formação dos profissionais do magistério, os requisitos básicos para o exercício da docência estão explicitados no artigo 4º (quarto) da referida resolução

Art. 4º O exercício da docência na carreira de magistério exige, como qualificação mínima:

I – ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;

II – ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio;

III – formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

§ 1º. O exercício das demais atividades de magistério de que trata o artigo 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do artigo 64 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 2º. A União, os Estados e os Municípios colaborarão para que, no prazo de cinco anos, seja universalizada a observância das exigências mínimas de formação para os docentes já em exercício na carreira do magistério (BRASIL, 1997).

Possibilitando a atuação docente na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental de profissionais que tenham como qualificação mínima o ensino médio completo na modalidade normal e, para as demais etapas da educação, profissionais com qualificação em nível superior, a resolução sutilmente admite que, para o ensino infantil e primeiras séries do ensino fundamental, não seria necessária formação adequada ou formação em um nível mais elevado, o que em nosso entendimento causaria um desestímulo e desvalorização da profissão docente.

Por outro lado, a Resolução nº 03/97 determinou que os sistemas de ensino empenhassem esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, que poderia ser por meio de instituições de nível superior ou por programas de aperfeiçoamento em serviço. Dessa forma, os programas de desenvolvimento profissional deveriam levar em consideração a prioridade de áreas carentes de professores, a situação do profissional, neste caso, priorizando aqueles que terão mais tempo de serviço a ser cumprido na educação, bem como utilizar-se de recursos diversificados, incluindo a educação a distância.

Seguindo a lógica das políticas voltadas para a valorização do magistério, o Plano Nacional de Educação foi aprovado pela lei nº 10.172 na data de 09 de janeiro de 2001 e tem como objetivos e prioridades: a elevação global do nível de escolaridade, a melhoria da qualidade de ensino, a redução das desigualdades

sociais e regionais quanto ao acesso e permanência na educação pública e a democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001).

O referido plano define diretrizes e metas a serem perseguidas pelos próximos 10 (dez) anos a fim de atingir a consecução de seus objetivos. Seu texto está estruturado em seis partes: a primeira traz uma introdução e faz um breve histórico e apresenta os objetivos e prioridades; a segunda parte aborda os níveis de ensino diferenciando a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a educação superior; a terceira parte concentra-se nas modalidades de ensino compreendendo a educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena; a quarta parte destina-se ao magistério da educação básica, onde em um único tópico aborda a formação dos professores e valorização do magistério; a quinta parte trata do financiamento e gestão; e, por fim, a sexta parte traz o acompanhamento e avaliação do Plano.

O PNE (2001-2010) considera a melhoria da qualidade de ensino como um de seus objetivos centrais, e esse objetivo somente poderá ser alcançado por meio da promoção da valorização do magistério, que só poderá ser obtida por meio de uma política global de magistério, que envolva a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Saviani (2016), ao analisar o PNE (2001-2010), afirma que são estabelecidas prioridades de acordo com o dever constitucional e as necessidades sociais, dentre elas encontra-se a valorização dos profissionais da educação e

particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial aos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para o estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (SAVIANI, 2016, p. 291).

Comungamos com o pensamento do autor no que se refere à valorização docente. Para que haja a efetiva valorização, tem que haver no mínimo condições adequadas de trabalho, incluindo condições materiais de estudo e planejamento de aulas, remuneração digna, piso salarial e uma carreira de magistério. Ocorre que a realidade, apesar do avanço na intenção e na legislação, está aquém da utopia apresentada no plano, e muitos professores ainda se encontram em condições

degradantes de trabalho, com infraestrutura precária, salários baixos e insegurança tanto na carreira quanto na integridade física, tendo em vista os casos de violência nas escolas que aumentam cada vez mais.

Continuando nossa análise ao PNE (2001-2010), verificamos que o plano apresentou a qualificação do profissional docente como um dos maiores desafios e atribuiu ao Poder Público a responsabilidade de resolver esse problema, por outro lado, atribuiu ao professor um papel decisivo no processo educacional. A valorização do magistério perpassa pela formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho adequada, salário justo e compromisso social político do magistério, sendo este último, atribuição exclusiva do profissional do magistério.

Na seção que diz respeito à formação e valorização do magistério e demais profissionais de educação, o PNE (2001-2010) elencou 28 objetivos e metas que deveriam ser observadas e alcançadas até o final da vigência desse plano. Um dos objetivos e metas informados no plano determinava que a União, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, ampliassem os programas de formação em serviço e assegurassem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB/1996. Também foi orientada como objetivo e meta a garantia de que, no prazo de 10 anos, todos os professores de ensino médio possuíssem formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuavam. Consideramos todos os 28 objetivos e metas constantes no PNE (2001-2010) relevantes para o compromisso com a formação de professores e valorização do magistério, sobretudo a garantia de formação mínima para todos os professores e a perspectiva de uma carreira profissional que dê condições dignas de trabalho.

Seguindo as disposições legais para a orientação da formação de professores na educação básica, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01 de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Essas Diretrizes estabelecem um conjunto de princípios, fundamentos e orientações a serem considerados nas instituições de ensino e aplicados a toda etapa da educação básica. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica seguirá os seguintes princípios, conforme assinala o artigo 3º da Resolução nº 01/02

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;  
II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002).

Sendo assim, os princípios que norteiam a formação de professores consideram a competência como concepção central na orientação do curso. Nessa lógica, as ações da organização, gestão, da elaboração do projeto pedagógico, do currículo e da avaliação devem considerar as competências como fundamentos norteadores na concepção e desenvolvimento dos cursos de formação docente.

Durante a vigência do PNE (2001-2010), e após estabelecidas as prioridades, cabia aos governos estadual e municipal a sua materialização de forma articulada com o governo federal. Ocorre que tal situação não se efetivou da maneira esperada, haja vista as dificuldades e omissões de alguns estados e municípios para o engajamento nesse processo. Os objetivos e metas do PNE (2001-2010) requeriam um esforço coordenado entre estados, municípios e união para garantir à população o acesso à educação escolar pública de qualidade. Passado o período de vigência do PNE (2001-2010) constatou-se que muitos objetivos e metas não tiveram êxito quanto ao proposto do referido plano.

No ano de 2010, último ano de vigência do PNE (2001-2010), o MEC organizou uma Conferência Nacional de Educação – CONAE, tendo como tema central o Sistema Nacional de Educação. Assim, a I CONAE, levando em

consideração o último ano de vigência do plano nacional de educação, teve como tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação.

Com base nas discussões e debates produzidos na CONAE 2010, o MEC providenciou o projeto para o Plano Nacional de Educação posterior. A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024), após tramitar por 3 anos e meio no Congresso Nacional, apresentou algumas mudanças em relação ao plano anterior. Analisando o texto, observamos que a redução de metas foi expressiva, enquanto o plano anterior tinha 295 metas, o atual registra apenas 20. Saviani (2016) aponta que

Esse enxugamento das metas teria representado um esforço importante porque a excessiva quantidade de metas aliada à complexidade da peça legal eivada de informações técnicas é algo que dificulta o acompanhamento, controle e fiscalização do cumprimento das metas do plano (SAVIANI, 2016, p. 327).

Percebemos que o desafio será a execução, para que sejam cumpridas essas 20 metas que somam 254 estratégias no total. Embora tenha havido uma redução considerável no número de metas, algumas possuem um maior número de estratégias e outras nem tanto, é o caso da meta 17, que possui o menor número de estratégias. Essa meta trata da valorização dos profissionais do magistério, o que nos faz refletir sobre a importância desse assunto e como a valorização dos profissionais na educação fica sempre de lado, à margem das prioridades. No PNE (2014-2024), a meta com menor número de estratégias voltadas à sua consecução é exatamente a que trata da valorização dos profissionais da educação.

Vejamos agora o que nos diz a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O artigo 2º trata das diretrizes do plano, que são

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Podemos perceber que, dentre as diretrizes do PNE (2014-2024), está a valorização dos profissionais da educação. É fundamental valorizar e dar condições de trabalho dignas para os profissionais que lidam diretamente com a comunidade escolar, para que assim o profissional possa desempenhar bem suas funções e ajudar no sucesso de seus alunos. Os profissionais da educação são agentes transformadores e na luta diária eles devem se sentir valorizados e estimulados a seguir na profissão.

O PNE (2014-2024) trata da formação docente e da valorização dos profissionais do magistério da meta 15 até a meta 18, por meio de 31 estratégias. Passemos a analisar agora essas metas a fim de verificar o que o PNE (2014-2024) direcionou a esses profissionais quanto à formação e à valorização docente.

A meta 15 visa garantir que

em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

A meta 15 direcionou seus objetivos para a formação de profissionais que atuam na educação básica para que os mesmos possam ter formação específica de nível superior na área de conhecimento que atuam e apresentou 13 estratégias para o seu alcance. Essas estratégias buscam firmar que 100% dos professores da educação básica, ao final deste plano (2024), tenham formação específica de nível superior na área em que atuam. De acordo com informações obtidas no site Observatório PNE<sup>4</sup>, no ano de 2016, 77,5% dos professores da educação básica possuíam curso superior, já os docentes dos anos finais do ensino fundamental que

---

<sup>4</sup> Observatório PNE. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>.

possuem formação superior na área que lecionam totalizavam 46,9% e os docentes do ensino médio que possuem formação superior na área em que atuam somam 54,9%, conforme podemos observar nos gráficos (Figuras 1, 2 e 3) extraídos do observatório do PNE.

Figura 1 – Gráfico dos Docentes da Educação Básica com curso superior<sup>5</sup>

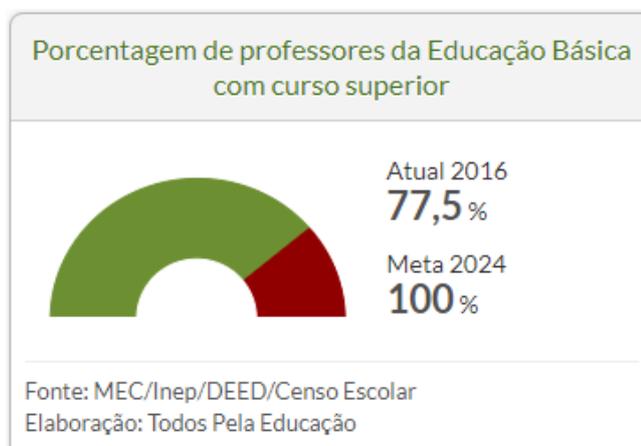
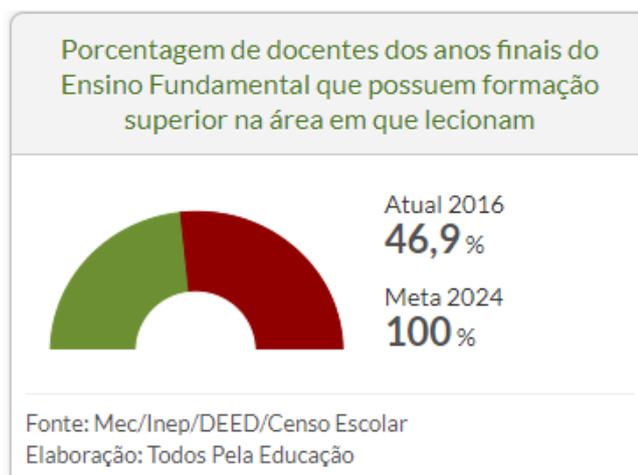


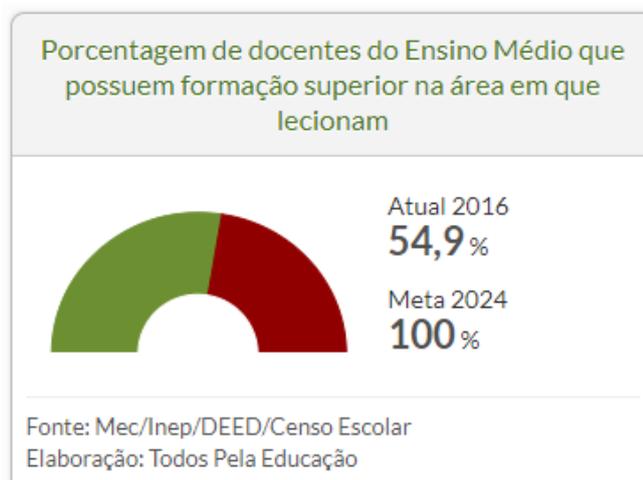
Figura 2 – Gráfico dos Docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que possuem formação superior<sup>6</sup>



<sup>5</sup> Extraído do Observatório do PNE, disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em 13 de setembro de 2017.

<sup>6</sup> Extraído do Observatório do PNE, disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em 13 de setembro de 2017.

Figura 3 – Gráfico dos Docentes do Ensino Médio que possuem formação superior<sup>7</sup>



Dessa forma, podemos compreender que ainda existem professores atuando na educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, que não possuem a devida habilitação ou formação, faltando aos mesmos os saberes docentes oriundos da formação profissional. É certo que um dos saberes docentes está no saber da formação profissional, ou seja, saberes da ciência da educação e da ideologia pedagógica (TARDIF, 2014). Nos referimos aos saberes profissionais, o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, que após adquiridos pelos professores podem ser aplicados à prática docente, não é o único nem o mais importante saber, mas é um saber essencial para o trabalho do professor.

Dando continuidade ao incentivo à formação de professores, a meta 16 pretende

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Tratando-se de professores com título de pós-graduação e formação continuada em sua área de educação, os números são mais desanimadores, tendo em vista que em 2016 apenas 33,3% dos professores da educação básica

<sup>7</sup> Extraído do Observatório do PNE, disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em 13 de setembro de 2017.

possuíam formação continuada e 34,5% tinham pós-graduação, conforme podemos ver no site Observatório do PNE e gráficos (Figuras 4 e 5) que seguem.

Figura 4 – Gráfico dos Professores da Educação Básica com Pós-Graduação<sup>8</sup>

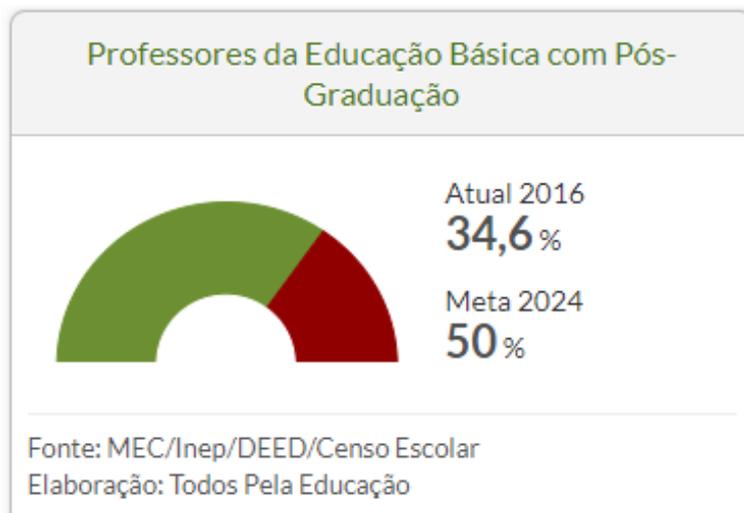
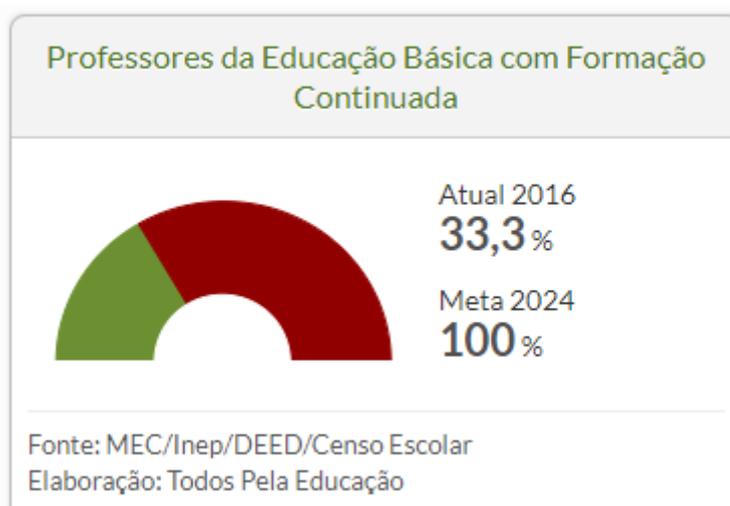


Figura 5 – Gráfico dos Professores da Educação Básica com Formação Continuada<sup>9</sup>



A meta 16 possui 6 estratégias, algumas delas buscam fortalecer a formação continuada dos professores da educação básica por meio da colaboração entre

<sup>8</sup> Extraído do Observatório do PNE, disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados>. Acesso em 13 de setembro de 2017.

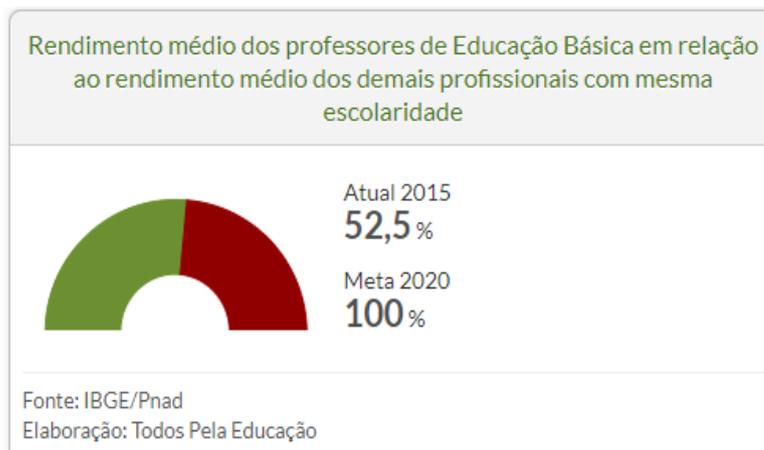
<sup>9</sup> Extraído do Observatório do PNE, disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados>. Acesso em 13 de setembro de 2017.

estados e municípios, também buscam ampliar a oferta de bolsas de estudo em programas de pós-graduação para professores e demais profissionais que atuam na educação básica. Os dados indicam que a maioria dos professores da educação básica não possuem pós-graduação ou cursos de formação continuada, o que aponta para uma necessidade de ações efetivas que envolvam os profissionais em programas de formação continuada.

Observamos ainda que, embora as metas 15 e 16 tratem de formação inicial e continuada em área específica de atuação, suas respectivas estratégias não mencionam que essa formação aconteça em instituições públicas, dessa forma, favorecendo as instituições do setor privado. Tendo em vista essa possibilidade de inserção do setor privado na formação dos profissionais do magistério, nos intrigamos sobre como se firmará uma política educacional de formação de professores diante das condições de oferta dos cursos de formação inicial e continuada, com a forte participação do setor privado? Temos que pensar também na relação entre os incentivos da União, estados e municípios à formação com a valorização e a carreira no sentido de tornar a profissão atrativa.

A meta 17 trata da valorização docente e objetiva “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). A diferença salarial entre os professores e demais profissionais com o mesmo nível de instrução deve ser combatida e extinta até 2020, percebemos que falta muito para essa meta ser alcançada, tendo em vista que em 2016 apenas 52,5% dos professores tinha rendimento médio equiparado aos demais profissionais com a mesma escolaridade, conforme verificamos na Figura 6 abaixo.

Figura 6 – Gráfico do Rendimento médio dos professores de Educação Básica em relação ao rendimento médio dos demais profissionais com a mesma escolaridade<sup>10</sup>



Para a consecução da meta 17, as 4 estratégias pensadas indicam, respectivamente, que deve ser constituído, por iniciativa do MEC, um fórum permanente para acompanhamento da atualização do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério que atuam na educação básica; constituir como uma das tarefas do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); implementar nas esferas federal, estadual e municipal, planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, considerando a implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; e, por último, ampliar a assistência pecuniária da União para a implementação de políticas de valorização dos profissionais de magistério, em particular o piso salarial nacional.

Dessa forma, as 4 estratégias referentes à meta 17 tratam de atualizar e acompanhar a evolução do valor do piso salarial, bem como implementar planos de carreira e de políticas de valorização dos profissionais do magistério, com ênfase no piso salarial. Vimos que a valorização dos profissionais também decorre de uma carreira estável, salário digno e com prospecção de valorização, oferecer aos profissionais do magistério um plano de carreira cujo piso salarial nacional seja

<sup>10</sup> Extraído do Observatório do PNE, disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/17-valorizacao-professor>. Acesso em 13 de setembro de 2017.

cumprido traz um sentimento de segurança e de valorização profissional, um dos desafios encontrados é exatamente o cumprimento, pois embora estabelecido, nem todos os entes federados cumprem o que fora determinado por lei e estabelecido nesse plano.

Seguindo nossa análise sobre as metas que tratam especificamente da formação e valorização dos professores, verificamos que a meta 18 busca

assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais a educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Para a meta supramencionada foram estabelecidas 8 estratégias elencadas no PNE (2014-2024). Para efeito de nossa análise, destacamos algumas, dentre elas: a necessidade de organização das redes públicas de educação básica para que os profissionais do magistério e os profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos efetivos e estejam em exercício nas redes escolares; para os profissionais iniciantes deverá ser implantado, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento de profissionais experientes para que, por meio de avaliação, possam ser devidamente efetivados, bem como a oferta de curso de aprofundamento dos conteúdos na área e metodologias de ensino e previsão nos planos de carreira dos profissionais da educação, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Discriminamos essas 3 estratégias por serem as mais relevantes em relação ao nosso estudo, tendo em vista a sinalização do poder público em organizar as redes públicas de educação básica preferencialmente no que concerne à efetivação e atuação dos profissionais nas redes escolares.

De forma complementar, outra estratégia apontada no plano seria desenvolver, para os profissionais em início de carreira, um acompanhamento por profissionais experientes, para que, por meio de avaliação, possam ser devidamente efetivados e, por fim, incentivar e mobilizar para que os profissionais possam aprofundar seus estudos em suas áreas específicas bem como possam

vislumbrar uma carreira em que seja possível licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Estamos no ano de 2017 e a vigência do PNE (2014-2024) finda-se no ano de 2024, muita coisa até lá precisa ser feita, mas ratificamos que, se as estratégias e metas conseguirem ser alcançadas, será um avanço positivo na esfera educacional, pois, embora a elaboração e implementação do plano tenha se dado em meio a embates de grupos políticos na sociedade civil, toda e qualquer mudança que venha melhorar a seara da educação, e principalmente da profissionalização e valorização docente, será um avanço na educação. Compreendemos que um plano nacional de educação pode ser um caminho para que a educação brasileira se torne uma bandeira cada vez mais planejada e articulada, por promover ações em âmbito geral, envolvendo estados, municípios e união, mas também há de se ter cautela para que o plano não se torne algo utópico, que apresente boas intenções, mas que na realidade não se concretize.

## 2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS A PARTIR DA LEI Nº 9.394/96

Neste tópico, apresentamos reflexões acerca das políticas de formação de professores para a educação profissional integrada ao ensino médio a partir da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Escolhemos esse recorte temporal por ter sido esse um período de grandes transformações nas políticas educacionais, principalmente no âmbito da educação básica, influenciadas por questões de ordem econômica e política.

A década de 90 foi marcada por transformações que se apresentaram principalmente no campo econômico e político, essas transformações se refletiram no campo educacional, influenciadas por um cenário mundial de intenso processo de globalização e reestruturação produtiva, de acordo com Noe (1997)

A globalização pode ser explicada como um processo no qual se produz uma tendência à homogeneização de valores e com padronização de formas de pensar e agir. Mais, as tensões e complexidade da era do globalismo implicam dimensões tais como: integração e fragmentação, diversidade e desigualdade. O cenário global não atua só por inclusão, atua também por exclusão; esta nova realidade é múltipla: incorpora regionalismos, nacionalismos e fanatismos religiosos (NOE, 1997, p. 33).

Nesse sentido, a globalização exerceu e exerce um significativo poder sobre as sociedades, ditando os rumos das políticas sociais, ainda que de forma a adaptar seus padrões à identidade local. Conforme Azevedo (2004, p. 06) os “padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial”, dessa forma, as mudanças no campo da educação, especificamente no âmbito das políticas educacionais, tiveram sua estruturação e implementação constituídas como estratégias em que se fizeram presentes ações políticas a fim de viabilizar os princípios ditados pelo espaço global, se enquadrando aos padrões e práticas suscitados pela globalização.

Durante as décadas de 1970 e 1980, o Brasil viveu uma ditadura, passou por um processo de redemocratização, saindo de um estado de fragmentação dos movimentos sociais para sua rearticulação, passou por mudanças legais que alteraram de várias formas a vida em sociedade, culminando com a promulgação da Constituição de 1988, que fecha a década como uma das mais preocupadas com o bem estar e com a cidadania que o país já tivera, afirmando direitos e garantias fundamentais como o dever do Estado de promover o acesso de todos à educação. Com essas mudanças, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado e da família, conforme explicitado no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988

a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Percebemos aqui que o referido artigo, além de indicar a educação como sendo de responsabilidade de todos, também aponta para uma vertente da educação como preparação para o trabalho. Percebemos ainda, que esse objetivo se encontra em consonância com um cenário marcado pelas necessidades da lógica do capital em obter mão de obra barata e acessível. Embora a Constituição Federal não trate especificamente da educação profissional, no inciso IV do artigo 214, ao dispor sobre o plano nacional de educação, considera ações integradas dos poderes públicos que conduzam à formação para o trabalho.

Analisando o inciso XXXII do artigo 7º verificamos que ele dispõe sobre a “proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre

profissionais respectivos” (BRASIL, 1988), pressupõe-se que o texto constitucional tenta pôr fim à antiga dualidade estrutural do ensino médio, que percebia a educação propedêutica como destinada aos filhos da elite, como forma de acesso ao ensino superior, e a educação profissional para os pobres e desvalidos, como maneira de formar mão de obra barata para atender às necessidades do mercado de trabalho. Acrescente-se a essa dualidade estrutural do ensino médio, a falta de políticas públicas concretas voltadas para a formação de professores que atendam às transformações pelas quais a educação passou ao longo da década de 90.

Em um contexto de reformas no campo educacional e de participação democrática advinda da elaboração da Constituição Federal de 1988, houve a necessidade de uma lei que estabelecesse parâmetros para uma nova educação brasileira. Muitas foram as contribuições de estudiosos e pesquisadores no campo da educação para um projeto de lei que definisse esses novos parâmetros. Dentre eles, Saviani (2000), fundamentado em um projeto baseado na perspectiva da politecnicidade, apresentou propostas para o ensino médio, no momento da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

O Ensino Médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnicidade significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2000, p.39).

O conceito de politecnicidade, defendido por Saviani, refere-se ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente no ensino médio, deveria oportunizar aos estudantes a possibilidade de reconstrução dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico.

Nesse contexto, Saviani defende que a educação, especificamente o ensino médio, possa ser capaz de superar a concepção de ensino que tem como característica a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre formação geral e formação profissional, e possa, enfim, desenvolver nos educandos a capacidade analítica e a autonomia necessárias a uma formação humana que seja capaz de compreender a multiplicidade de processos e técnicas existentes.

Ao propor o ensino médio a partir da concepção da politecnicidade, Saviani (2000, p. 213) ratifica que pretendia “contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Não tinha a veleidade ou a ingenuidade de esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação”. De fato, a formação politécnica defendida por Saviani no momento de elaboração do projeto da LDB de 1996 não foi legitimada no projeto de educação realmente aprovado, e o modelo de educação voltado para uma formação que possibilitasse aos jovens desenvolver a capacidade analítica, tanto dos processos técnicos presentes no sistema produtivo, quanto das relações sociais, ficou cada vez mais distante da realidade. Embora não tenha sido considerado totalmente no projeto de lei, o conceito de politecnicidade defendido por Saviani está cada vez mais presente nos debates entre estudiosos e profissionais de ensino.

Após longo processo de maturação, a LDB nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi sancionada em dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996, depois de muitas controvérsias e em meio a satisfações e insatisfações ligadas às categorias profissionais<sup>11</sup>. Após várias mudanças em seu texto, a LDB nº 9.394/96 teve como principal objetivo organizar um projeto educacional que atendesse aos anseios emergentes do processo de redemocratização do país. Embora sua elaboração e implementação tenham sido geradas em um campo de luta de interesses, percebemos que a referida lei trouxe alguns avanços quanto à formação docente, mas antes de examinarmos essa questão, e a fim de estabelecer relação com a formação

---

<sup>11</sup> Categorias profissionais aqui se referem aos profissionais como professores, donos de entidades educacionais ou instituições de educação, que queriam resguardar na Lei seus interesses particulares. Ver Demo (1997, p. 09).

docente, faz-se necessário analisar como a referida lei tratou a educação em si, bem como a educação profissional integrada ao ensino médio.

A LDB nº 9.394/96, em seu artigo primeiro, define que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, e complementa, no parágrafo segundo do referido artigo, que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Embora muitos estudiosos na área da educação ratificassem a ideia defendida por Saviani de um ensino médio voltado para a formação humana integral, o que realmente aconteceu foi um movimento contrário à ideia de politecnicidade para a educação básica ofertada no ensino médio, ocasionado pela nova organização política e econômica que influenciou diretamente a área educacional, conforme acentua Ramos (2005)

Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos de 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados. (RAMOS, 2005, p. 112).

Nesse contexto, a LDB nº 9.394/96 foi aprovada e sancionada pelo presidente da República, considerando o ensino médio como etapa final da educação básica, e conferiu à educação não só a responsabilidade de formar cidadãos, mas também de qualificá-los para exercer atividades produtivas, ou seja, a educação seria um meio de formar profissionalmente o indivíduo para atuar no mercado de trabalho. A relação entre educação e trabalho fica evidente nessa nova reorientação política brasileira, que, influenciada pelas necessidades do capitalismo e da globalização, irá sobrepor a formação técnica em detrimento da formação humana integral, mesmo que de uma forma velada.

Em seu artigo 21, a LDB nº 9.394/96 define que a educação escolar compreende a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior. É no ensino médio que fica mais evidente a relação entre educação e trabalho, tendo em vista ser o ensino médio a

etapa final da educação básica e ter como finalidade tanto o prosseguimento de estudos posteriores quanto a qualificação para o trabalho. Sobre os objetivos da educação básica, Carneiro afirma que

cada etapa de ensino, cada avanço na aprendizagem, potencializa, agrega capacidades adicionais para que o educando adquira novas competências para **progredir no trabalho**. Este conceito, portanto, plenifica a idéia de *qualificação para o trabalho*, imputando-lhe um sentido de dinamismo e, como tal, de educação continuada (CARNEIRO, 1998, p. 77, grifos do autor).

Assim, a educação básica pode ser entendida como um processo de desenvolvimento de capacidade e de inclinação para o descobrimento de aptidões, além de ter como finalidades, conforme o artigo 35 da LDB nº 9.394/96

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o ensino médio poderá oportunizar ao educando tanto uma preparação para o prosseguimento dos estudos quanto uma preparação básica para sua inserção no mercado de trabalho. Essa preparação para o trabalho ainda não significa necessariamente formação profissional, porquanto não deve ser confundida como tal, acentuamos que essa preparação se mostra eficaz, de acordo com lei, à medida que o educando desenvolve capacidades de se adaptar com flexibilidade às novas demandas do mercado de trabalho. Essas possibilidades, provenientes do ensino médio acentuaram a histórica e contraditória relação entre formação propedêutica e formação técnica, tendo em vista a desarticulação entre ensino médio e educação profissional.

A dualidade entre o ensino médio e a educação profissional é uma característica histórica da educação básica que vem se manifestando desde o período colonial, quando a educação profissional foi concebida como forma de

atender às classes menos favorecidas. Como, nesse período, não existia a ideia de uma educação profissional sistematizada, essa separação também se refletiu na concepção de educação, especialmente na educação profissional.

A partir de então, a educação voltada para a formação propedêutica era comumente destinada aos filhos da elite, enquanto a educação voltada para a formação profissional era associada aos filhos da classe trabalhadora. Esta separação foi reafirmada pela LDB nº 9.394/96, ao apresentar uma educação voltada para a qualificação dos trabalhadores com o objetivo de inserirem-se no mercado de trabalho.

A educação profissional constante na LDB nº 9.394/96 ficou limitada ao Capítulo III do Título V, com apenas quatro artigos, sendo considerada uma modalidade de educação, tratada de forma separada dos níveis de ensino ofertados pela educação brasileira. Por isso, a relação entre educação profissional e ensino médio deu-se de forma articulada e não integrada, indo de encontro ao que fora sugerido por estudiosos na área da educação no que se refere à formação integral do aluno.

No que concerne à educação profissional, a LDB nº 9.394/96, inicialmente, a tratou nos seguintes artigos:

Art. 39 A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

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.

Art. 41 O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de curso de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42 As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

O texto de lei revela a estreita relação estabelecida entre o ensino médio e a educação profissional, esta, porém, poderá ser desenvolvida em articulação com

o ensino regular, o que por si só já não a considera como parte integrante da educação regular. Observamos aqui que essa proposta claramente dispensa um modelo de educação que vise à formação politécnica, a favor de um projeto com propostas neoliberais, constantes no mundo globalizado e flexível, que demanda uma educação voltada para a formação de trabalhadores para atender às necessidades dos mercados capitalistas.

Dando continuidade ao projeto de regulamentação da educação profissional, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, estabeleceu a reforma do ensino técnico e, dentre outras determinações, separou a educação profissional da educação básica, inviabilizando a oferta do ensino profissional integrado ao ensino médio. O referido Decreto teve por objetivo regulamentar a educação profissional e, em seu texto, desvinculou o ensino médio da educação profissional, extinguindo a forma integrada da oferta no ensino médio. Percebe-se que o objetivo desse decreto era ampliar o atendimento de mão de obra frente às necessidades do mercado de trabalho por meio da educação profissional, que agora estava dissociada da formação geral.

O Decreto nº 2.208/1997 regulamentou o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96, conforme segue

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

[...]

**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.**

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional,

que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Desse modo, a educação profissional passou a ser ofertada de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, voltada para o atendimento da demanda do setor produtivo através de processos e atividades escolares tendo como finalidade a formação de trabalhadores, portanto, uma formação simplesmente técnica. Esta normativa também indica que a educação profissional deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino regular e não de forma integrada como fora proposto por alguns estudiosos da educação como Saviani, na época de elaboração da LDB nº 9.394/96.

Sobre o Decreto nº 2.208/97 Vasconcelos (2014) afirma que os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico, sendo que

O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de Ensino Médio, devendo ter organização curricular própria e independente deste, com matrícula separada e podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial. Com isso institui-se a separação curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, contrariando a própria LDB, que conferia ao Ensino Médio a função precípua de desenvolver a pessoa humana por meio de preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. (VASCONCELOS, 2014, p. 51).

Dessa forma, houve uma valorização da formação profissional para atender às necessidades do mercado em detrimento de uma formação humana por meio do trabalho e da cidadania, o que se tornou terreno fértil para discussões. Após o Decreto nº 2.208/97, as discussões sobre as finalidades do ensino médio ficaram mais intensas, dando ênfase a questões relativas ao sujeito e ao conhecimento, buscando a superação histórica da dualidade do ensino médio.

O Decreto nº 2.208/97 ressaltou ainda mais a separação entre o ensino médio e a educação profissional, tendo essa divisão comprometido a democratização do acesso ao ensino médio, sobretudo para as classes mais populares, tendo em vista que os filhos da classe trabalhadora precisam iniciar mais cedo sua vida produtiva no mercado de trabalho. Por sua vez, a separação entre ensino médio e educação profissional também favoreceu a separação das redes de ensino, conforme Manfredi (2002) conclui, ao analisar essa questão:

[...] o desmembramento dos dois tipos de ensino recriará, necessariamente, a coexistência de redes de ensino separadas, que funcionarão com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado. A ampliação da rede de ensino médio de formação mais generalista funcionaria, também, como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos, por causa dos processos de reorganização em curso, a reduzida parcela da população (MANFREDI, 2002, p. 135, grifo da autora).

Dessa forma, o Decreto nº 2.208/97 não só trouxe contradições quanto à dualidade do ensino médio, como também possibilitou a separação das redes de ensino, o que ratificou a lógica geral de reforma do Estado brasileiro.

Esses e outros teóricos se manifestaram contra o Decreto nº 2.208/97, pois acarretava vários prejuízos à educação profissional, principalmente no que se refere à consolidação de políticas públicas, bem como a inviabilidade da formação integrada, considerando-se que no modelo proposto, a educação se daria de forma fragmentada e aligeirada, principalmente no campo da educação profissional, tendo em vista a necessidade de formar pessoas apenas para o mercado de trabalho.

No ano de 1999, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. De acordo com a Resolução, a educação profissional, integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia teria como objetivo garantir o direito ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 1999).

A Resolução estabelece ainda competências profissionais gerais para cada área técnica, e específicas, para cada qualificação ou habilitação. Segundo Oliveira e Caires (2016), essa Resolução explicitou que “as competências básicas, requeridas para a Educação Profissional, deveriam ser constituídas no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, etapas da Educação Básica posterior à Educação Infantil”. Sobre competência profissional, a mencionada resolução indica que

Art. 5º A educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.

Parágrafo único. A organização referida neste artigo será atualizada pelo CNE, por proposta do Ministério da Educação

(MEC), que, para tanto, estabelecerá processo permanente, com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

Art. 6.º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Dessa forma, as competências básicas requeridas para a Educação Profissional seriam desenvolvidas no ensino fundamental e no ensino médio. Para Oliveira e Caires (2016), essa “noção de competência pode facilmente ser definida como um meio de atribuir, ao trabalhador, a responsabilidade de desenvolver a capacidade de adaptar-se às condições flexíveis do mercado de trabalho para manter-se empregado” (OLIVEIRA; CAIRES, 2016, p. 125).

Nesse contexto, as políticas públicas para a Educação Profissional, na década de 90, especialmente as que tratavam da reforma do ensino técnico, tinham ações voltadas para a qualificação profissional e, se utilizando do discurso da competência, atribuía ao trabalhador a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) falam sobre a reforma do ensino técnico afirmando que

Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competência” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38, grifos dos autores).

A reforma do ensino técnico priorizou ações que visavam à empregabilidade sob o discurso da competência, e as formas de qualificação profissional, na maioria das vezes, se apresentavam de maneira aligeirada e em condições fragmentadas. Não podemos limitar o ensino técnico às necessidades do mercado, mas às necessidades dos estudantes e às demandas sociais. Atribuir ao estudante ou trabalhador responsabilidade por seu trajeto de sucesso ou fracasso, tendo como

justificativa as competências desenvolvidas, ou não, pelos mesmos, prioriza a formação humana a partir da prática, dando mais relevância que ao aprender a fazer.

De acordo com Campos (2011, p. 17), “Competência é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, afetivos e emocionais que ocorre numa situação determinada, situada e que se manifesta em situações reais, imprevisíveis, inusitadas e contingentes”, ou seja, o discurso ideológico do desenvolvimento de competências leva a formar estudantes versáteis, adaptáveis e flexíveis conforme as necessidades do mercado e ainda a atribuir a ele toda e qualquer responsabilidade sobre seu fracasso ou sucesso. Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento por competências não é o suficiente, pois ele se limita à técnica, não abrangendo a formação integral do estudante.

Por esses e outros motivos, a materialização e as condições infligidas pelo Decreto nº 2.208/97 tornaram fértil o campo das discussões, fomentando o debate entre teóricos e pesquisadores no campo da educação, que se fortaleceu no início dos anos 2000, e um dos aspectos mais discutidos foi a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Essas discussões levaram a uma mobilização dos setores educacionais principalmente ligados à educação profissional e, durante o “ano 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 23).

A retomada da discussão entre a relação do ensino médio e a educação profissional resultou no Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, embora tenha mantido em seu texto parte das determinações do decreto que revogou, como, por exemplo, as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, a concomitância e os cursos subsequentes. Em referência ao Decreto nº 5.154/2004, Moura (2007) indica que

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (MOURA, 2007, p. 19-20).

O Decreto nº 5.154/04 possibilitou novamente a articulação entre o ensino médio e a educação profissional de forma integrada, como se pode observar no parágrafo primeiro do artigo 4º do referido Decreto:

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

**I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;**

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante 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. (BRASIL, 2004)

Analisando o teor das duas resoluções que tratam da educação profissional no tocante ao ensino médio, percebemos que o Decreto nº 5.154/04 trata a educação profissional de forma articulada com o ensino médio, podendo ser integrada quando a formação ocorrer na mesma instituição de ensino, inclusive com matrícula única para o estudante de ensino médio, concomitante com matrículas distintas, podendo ou não ocorrer na mesma instituição; ou ainda na forma subsequente, para aqueles alunos que já concluíram o ensino médio. Nessa perspectiva, a integração passa pelo projeto político-pedagógico da escola, constituindo um único currículo e única matrícula. De acordo com Vasconcelos (2014)

Nessa concepção e abordagem, a proposta do EMI buscou romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no país. Almejava-se com isso eliminar a tensa oposição entre teoria e prática, conhecimento geral e conhecimento específico, escola de pobre e escola de rico. Com isso, acreditava-se possibilitar uma elevação da qualidade dessa etapa final da Educação Básica. (VASCONCELOS, 2014, p. 54).

Este Decreto uniu em um mesmo currículo a formação geral do estudante com a formação técnica profissional e, embora essa regulamentação tenha tido suas dificuldades de materialização, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) indicam que o Decreto nº 5.154/04 “com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do Ensino Médio, que comporta a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 38).

Dessa forma, o Decreto nº 5.154/04 conferiu um novo arranjo à educação profissional no que se refere aos níveis contemplados, à articulação entre ensino médio e educação profissional e à formação técnica. Sobre o vínculo entre educação profissional e ensino médio, o texto intitulado *Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, publicado pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica<sup>12</sup>, em 2004, destaca que

Enfim, a vinculação da educação profissional e tecnológica à educação básica gerará diversas modalidades de construção do processo educativo como um todo no qual a formação será essencial como elemento indispensável para o exercício pleno da cidadania, fornecendo ao indivíduo meios adequados para progredir no trabalho. A mencionada vinculação reporta-se à necessidade permanente de buscar o domínio de princípios científicos e tecnológicos relativamente estáveis, que possibilitem a educação por toda a vida. Isto significa a aquisição de fundamentos científicos e tecnológicos das diferentes formas de trabalho que unificam o pensar e o fazer na construção de atividades inteligentes e produtivas. (BRASIL, 2004a, p. 22).

A oferta da educação profissional integrada ao ensino médio significou avanços positivos para a educação brasileira, pois havia a possibilidade de contribuição para uma formação integral, guiada por objetivos que promoviam a emancipação social do sujeito e fundamentavam-se nos princípios de ciência, trabalho, tecnologia, cultura e formação profissional específica. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45), o ensino médio integrado ao ensino técnico possibilita a “travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”.

---

<sup>12</sup> Atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, criada pelo Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004.

Ratificando o projeto educacional que retoma a articulação entre o ensino médio e a educação profissional de forma integrada, o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, indica que a política de ensino médio deve ser

orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2007, p. 06).

Dessa forma, o Ensino Médio Integrado teve a pretensão de apresentar possibilidades de melhores condições para fortalecer a constituição de uma educação tecnológica apoiada na formação humana integral, cidadã e crítica e na superação da histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Entretanto, compreendemos também que as formas concomitantes e subsequentes, na maioria das vezes, desenvolvidas de forma aligeirada e fragmentada, mantêm uma capacitação voltada para o mercado de trabalho, afastando-se de uma educação mais humana e reflexiva.

A partir do Decreto nº 5.154/04, diversas normativas foram criadas para subsidiar a sua implementação, como, por exemplo, o Decreto nº 5.840/06, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA abrange os cursos e programas de educação profissional. Posteriormente, a Lei nº 11.494/07 regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o Decreto nº 6.302/07 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado e a Lei nº 11.741/08 alterou os dispositivos da LDB nº 9.394/96, 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, entre outras. Seguindo nosso percurso investigativo, vamos nos ater especificamente, nos próximos parágrafos, ao Decreto nº 6.302/07 e à Lei nº 11.741/08, tendo em vista que seu entendimento é relevante para a consecução dos objetivos desse trabalho.

O Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, institui o Programa Brasil Profissionalizado e tem como objetivo fortalecer o ensino médio integrado à

educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. O Programa incentiva ações que possibilitem a expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como finalidade expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, sobretudo no ensino médio integrado à educação profissional. O parágrafo único do artigo primeiro deste Decreto indica os objetivos do Programa Brasil Profissionalizado

Parágrafo único. São objetivos do Programa Brasil Profissionalizado:

I – expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;

II – desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;

III – propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;

IV – fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade à distância;

V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;

VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;

VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e

VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2007)

O Programa Brasil Profissionalizado também presta assistência financeira e ações de desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional mediante seleção e aprovação de propostas apresentadas pelos Estados. Por meio desse incentivo, os Estados podem instituir leis a fim de expandir e ampliar a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio.

Nessa perspectiva de integração, a Lei nº 11.741/08 alterou dispositivos da LDB nº 9.394/96, dando ênfase às formas de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. A seção IV-A, que trata da Educação Profissional de Nível Médio, foi incluída por essa Lei e explicita que o Ensino Médio, atendida a formação geral do estudante, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, conforme podemos observar:

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

I - articulada com o ensino médio;

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

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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;

Observamos que, apesar da proposta de integração trazida pela referida lei, há uma preocupação explícita em preparar o estudante para o mercado de trabalho por meio da habilitação profissional técnica de nível médio, independentemente de a matrícula ser única ou não, podendo ser na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas.

O artigo 39 da referida lei aponta que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia. Entende-se que a educação profissional está relacionada à formação do ser humano no sentido em que prepara o educando para o exercício de profissões técnicas, mas vai além de uma simples formação para o exercício de uma profissão quando oportuniza ao educando o conhecimento das técnicas, ao mesmo tempo em que forma um aluno consciente das transformações sociais através do desenvolvimento do saber.

No texto “O desafio da organização curricular do ensino integrado”, Lucília Machado (2006) afirma que “a educação profissional tem, nos conhecimentos

tecnológicos, seu foco fundamental, conteúdos que não se confundem com saberes empíricos, mas que guardam com eles relação, referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e de trabalho” (MACHADO, 2006, p. 55). Dessa forma, uma das características da educação profissional consiste em promover o desenvolvimento de técnicas de trabalho, entretanto, faz-se necessário considerar que os avanços culturais, das técnicas, das ciências e das tecnologias vêm exigindo novas formulações da educação profissional, tornando-a cada vez mais carregada de conteúdos culturais, técnicos, tecnológicos e científicos, aproximando e integrando-se mais à educação básica. “Cabe à educação tecnológica promover o ensino-aprendizagem dos conteúdos, métodos e relações necessários à compreensão, à pesquisa e à aplicação crítica e criativa das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, contextualizando-os e significando-os à luz das necessidades humanas e sociais” (MACHADO. 2006. p. 58).

O Ensino Médio Integrado consiste em ofertar, na mesma instituição de ensino, o ensino médio integrado à formação profissional técnica de nível médio, tendo o aluno apenas uma única matrícula na instituição. Moura (2007), em seu texto “Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração” nos traz a relação entre o ensino médio e a educação profissional e suas contradições. O ensino médio integrado à educação profissional resgata a proposta de integração, “orientado à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo” (MOURA, 2007, p. 15). Dessa forma, o ensino médio integrado oportuniza aos alunos o entendimento e manuseio das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não apenas o mero adestramento em técnicas produtivas. O que se propõe é que o ensino médio integrado forme alunos politécnicos.

Ocorre que a possibilidade que o ensino médio aponta, para a formação profissional e, conseqüentemente, a inserção no mercado de trabalho, ou a continuidade dos estudos com o ingresso no ensino superior, muitas vezes contribuiu para o dualismo entre o ensino propedêutico e profissional, que outrora fora legitimado pelo Decreto nº 2.208/97. Passado esse momento de retrocesso, o Decreto nº 5.154/04 e regulamentações posteriores tentaram resgatar a ideia de integração e articulação entre ensino propedêutico e ensino profissional, conforme podemos observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No ano de 2011, o Parecer CNE/CEB nº 05/11, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 02/12, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e refere-se à Educação Profissional Técnica de Nível Médio da seguinte forma

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: a articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares. A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata. (BRASIL, 2011, p. 29).

A partir do texto das Diretrizes, faz-se necessária a superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional no Ensino Médio, garantindo um modelo que tenha um caráter unitário e que possa envolver as diversidades presentes na realidade brasileira. O texto aponta que a profissionalização é uma forma possível de diversificação e atende um número considerável de jovens que têm no trabalho uma perspectiva mais imediata. Ao considerar o trabalho como um meio concreto de transformação da realidade e uma perspectiva imediata alcançada pelo estudante, o referido Parecer, no tocante ao trabalho e principalmente à concepção de trabalho como princípio educativo, se manifestou da seguinte maneira

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2011, p. 21).

Dessa forma, o Parecer nº 05/11 aponta que o trabalho tem duplo sentido. Em um primeiro sentido, equivale dizer que é princípio educativo quando possibilita a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que traz exigências específicas para o processo educacional, tendo como finalidade a participação

direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (BRASIL, 2011).

Sobre o trabalho como princípio educativo, citado no Parecer nº 05/11, há algumas considerações a serem feitas. Tendo em vista que a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem, forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem, pois necessita aprender a ser homem, a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Percebemos que há uma relação direta entre trabalho e educação, pois o homem aprendeu a trabalhar trabalhando, os conhecimentos foram adquiridos no ato da produção. Ao produzir, o homem aprende, e as experiências que se mostraram significativas são passadas de geração a geração, ao contrário das experiências consideradas irrelevantes, que são afastadas do processo educativo por não ter nenhuma utilidade aparente.

A relação entre trabalho e educação sempre existiu. Desde o momento em que o homem se viu diante da natureza e da possibilidade de modificá-la, ele transforma o meio em que vive e aprende por meio desse processo de produção. O ser humano se apropriou da natureza e utilizou o conhecimento adquirido para transformá-la. Portanto, trabalho e educação estão intrinsecamente ligados ao processo histórico de formação do homem.

Apesar de todas as modificações, durante o percurso histórico, a relação entre educação e trabalho sempre esteve presente, pois, o homem, ao agir na natureza, modifica seu meio e cria consciência de sua ação. O trabalho como princípio educativo pode ser entendido em três sentidos, segundo Saviani (1989). O primeiro trata o trabalho como princípio educativo à medida que determina o modo de ser da educação em seu conjunto, ou seja, os modos de produção é que orientam as diversas formas de educar, de acordo com os modelos dominantes de educação. O segundo sentido diz respeito ao trabalho como princípio educativo quando interfere no processo, indicando exigências específicas que a educação deve seguir. O terceiro sentido nos mostra o trabalho como princípio educativo

quando trata de uma educação diferenciada do trabalho, com modalidades específicas (SAVIANI, 1989, p. 1-2 *apud* FRIGOTTO, *et all*, s/d, p. 06).

Para Saviani, a educação profissional ou tecnológica encontra-se no segundo sentido indicado acima, tendo em vista que “a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo do trabalho, convertendo-se em força produtiva”. (SAVIANI, 1989, p. 1-2 *apud* FRIGOTTO, *et all*, s/d, p. 07). Essa relação entre conhecimento e atividade produtiva está mais presente no ensino médio, etapa final da educação básica, quando os jovens estão finalizando uma etapa e projetando novas etapas em suas vidas, alguns continuam nos estudos acadêmicos e outros seguem para a profissionalização visando o ingresso no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o exposto no Parecer nº 05/11 e as considerações feitas por Saviani (2007) sobre o trabalho como princípio educativo convergem ao considerarem que o ser humano durante toda sua trajetória histórica se apropria da natureza e utiliza o conhecimento adquirido para transformá-la. O ser humano, ao se fazer produtor de sua realidade, estabelece uma relação direta entre trabalho e educação, pois através do trabalho o ser humano transforma a realidade e aprende por meio desse processo. Os textos apontam ainda que o trabalho como princípio educativo também interfere nesse processo ao indicar caminhos que a educação deve seguir.

No ano de 2012, o Parecer CNE/CEB nº 11/12 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nestas, se indica que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a forma articulada ser integrada ou concomitante a essa etapa de ensino (BRASIL, 2012). Sobre as formas de oferta, o referido Parecer em seu artigo 7º expressa que

Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio:

- I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:
- a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
  - b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja

em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2012, p. 59).

O Parecer CNE/CEB nº 11/12 explicita que os cursos na forma articulada integrada poderão ser desenvolvidos na mesma instituição de ensino e, na forma articulada concomitante, poderão ser desenvolvidos em instituições distintas, entretanto, o projeto político pedagógico deverá ser unificado por meio de convênios ou de acordos entre as instituições.

Como podemos observar ao longo do texto, ficaram claras as evidências de como o Ensino Médio parece-nos estar em constantes modificações, ora está separado da educação profissional, ora articula-se de forma integrada ou concomitante. Atualmente, o ensino médio tem sido objeto de intensificados estudos e debates, gerando muitas controvérsias sobre sua identidade, finalidade, oferta, entre outros pontos.

### 2.2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FORTALECIMENTO OU RETROCESSO?

Com o intuito de reformulação do Ensino Médio e sob a justificativa de fortalecimento dessa etapa de ensino e de flexibilização da trajetória escolar, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, instituiu a política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, além de alterar a LDB nº 9.394/96 e a Lei nº 11.494/07, entre outras providências.

Essa Medida Provisória, após tramitação no Congresso Nacional, converteu-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que em seu texto altera as LDB nº 9.394/96 e a Lei nº 11.494/07, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/43, e o Decreto-Lei nº 236/67; revoga a Lei nº 11.161/05; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Medida Provisória transformada na Lei nº 13.415/17 gerou controvérsias e causou grande desconforto entre teóricos, educadores e na sociedade em geral,

pois alterou substancialmente o Ensino Médio, no que se refere ao currículo, carga horária e à própria oferta. Com a nova redação dada por esta Lei, o artigo 36, que trata do currículo do Ensino Médio, determina agora que

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Dessa forma, o currículo do ensino médio abrangerá o proposto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, dando ênfase a áreas de conhecimento ou de atuação profissional. Essa organização que compreende às áreas do conhecimento será feita de acordo com critérios estabelecidos pelo sistema de ensino, o que não garante a obrigatoriedade da oferta de mais de uma área na unidade de ensino. Sobre essa matéria, Henrique (2016) esclarece que

Na prática, nas escolas públicas, já sucateadas, ocorrerá a oferta de uma ou duas, dependendo da disponibilidade de professores, e, certamente não poderá ofertar, por meios próprios, a formação técnica e profissional, que poderá ocorrer por meio de convênios (leia-se Sistema S). (HENRIQUE, 2016, p. 7)

Disfarçada pelo discurso da flexibilização e sob a justificativa de tornar o ensino médio mais atrativo ao estudante, a oferta de diferentes arranjos curriculares que, como já dissemos, será organizada pela unidade de ensino, na maioria das vezes, irá forçar o estudante a prosseguir os estudos em uma área onde o mesmo não revele nenhuma ou muito pouca aptidão; poderemos vislumbrar essa situação no momento em que a escola ofertar uma área específica diferente daquela que o aluno pretendia. Uma situação nos inquieta nessa nova proposição quanto à formação técnica, as escolas terão estrutura e profissionais suficientes para atender à demanda?

Como vimos, a formação técnica e profissional faz parte das cinco áreas de conhecimento, a Lei nº 13.415/17 indica que

§ 6. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

De acordo com o exposto, entende-se que a experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes em que haja simulação de atividades relativas ao trabalho poderão ser consideradas pelos sistemas de ensino como uma das formas de oferta de educação profissional, o que poderá ocasionar prejuízo entre ensino e a aprendizagem, além de resgatar a ideia de formação profissional voltada apenas para o exercício de profissões técnicas, deixando de lado a politecnicidade e o trabalho como princípio educativo, já mencionados em tópicos anteriores.

A Lei nº 13.415/17 também trouxe elementos novos quanto à formação docente e aos requisitos para o efetivo exercício do magistério, avolumando reflexões sobre a formação docente, uma vez que permite que profissionais com notório saber ministrem conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, sem ter a formação pedagógica necessária ao exercício do magistério. O artigo 61 da LDB nº 9.394/96, que trata dos profissionais da educação, recebeu uma nova redação, onde consta o acréscimo dos incisos IV e V, conforme podemos observar abaixo

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

**IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;**

**V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.**<sup>13</sup> (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Paralelo aos arranjos curriculares admitidos por esta lei, há também a anuência para que profissionais possam ensinar os conhecimentos de uma área técnica sem ter necessariamente uma formação específica para tal, bastando apenas o reconhecimento dos sistemas de ensino. Essa permissão, segundo Henrique (2016, p.15), “nega a concepção da docência como profissão que, como tal, exige saberes específicos, entre eles, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos em estabelecimentos de formação de professores, em estágios, em cursos de formação continuada etc”. Compartilhamos da ideia de Henrique, ao afirmar que ensinar pressupõe o domínio de saberes pedagógicos e que o conhecimento docente é um saber complexo, heterogêneo e plural, muitos desses saberes se constroem durante sua trajetória.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2014), se constituem dos saberes da formação profissional, que incluem os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Os saberes da formação profissional, ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica, são os saberes profissionais transmitidos pelas instituições de formação de professores. Segundo Tardif (2014, p. 37), “esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores”, quanto à prática docente, considera que “ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Já os saberes disciplinares, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes, de acordo com Tardif (2014, p. 38), “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores das diversas disciplinas oferecidas pela universidade”, ou seja, são os saberes relacionados aos diversos campos do conhecimento que são integrados nas universidades sob a forma de disciplinas. Os saberes curriculares referem-se aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38). Dessa forma,

---

<sup>13</sup> O grifo corresponde às mudanças incluídas pela Lei nº 13.415/17.

os saberes curriculares se materializam na forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. Por fim, os saberes experienciais referem-se aos saberes construídos pelos docentes durante seu trabalho cotidiano e nas relações com o meio, esses saberes advêm da experiência e da prática cotidiana do docente e de seu trabalho.

Vimos que há vários saberes que permeiam a prática docente e que, por sua vez, não se excluem, se complementam. Para o docente é fundamental ser possuidor desses saberes, adquiridos em cursos tanto de formação inicial quanto de formação continuada, mas também durante sua prática profissional e sua experiência em sala. O que percebemos com a reforma do ensino médio é que esses saberes são descartados e, dessa forma, passa a ser legalmente permitido ensinar conhecimentos da área técnica sem necessariamente ter uma formação específica, inclusive, dispensa-se a formação técnica do profissional, bastando apenas ter a aprovação do sistema de ensino, ou seja, acredita-se que detendo o conhecimento adquirido por meio de vivências em atividades produtivas, o profissional possa ensinar as disciplinas da área técnica sem a exigência de uma formação específica para o ensino.

Segundo Henrique (2016, p. 15), “A regulamentação anterior já abria precedente para que profissionais não licenciados, como técnicos, bacharéis e tecnólogos, exercessem a docência”. A autora refere-se à Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 28 de março de 2008, que permite que bacharéis e tecnólogos ministrem disciplinas no Ensino Médio. A referida resolução expressa que

Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

I – na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os profissionais não habilitados, porém, autorizados a exercer a docência pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino, em caráter precário e provisório;

II – nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema de ensino, em caráter precário e provisório, para exercer a docência;

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:

a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada

sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;  
b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério. (BRASIL, 2008)

Apesar de a legislação já prever situações em que graduados e bacharéis poderiam exercer o magistério na falta de professores licenciados, as mudanças advindas da Lei nº 13.415/17 favoreceram essa prática e ainda permitiram que pessoas detentoras de conhecimentos técnicos, seja por meio da prática ou por meio de saberes adquiridos, também possam ensinar na área referente à formação técnica e profissional, esses profissionais não necessariamente precisam ter formação específica para o magistério. Certamente essa falta de especificidade contribui para a falta de identidade do professor.

Essas e outras mudanças advindas por meio da reforma do ensino médio e a maneira como essa legislação foi imposta à sociedade geraram divergências quanto à sua finalidade. Há um consenso entre os estudiosos a área da educação que apontam a reforma como uma ação que só acentuará mais os casos de desigualdade entre os alunos da classe trabalhadora e os alunos que fazem parte da elite brasileira, enquanto estes terão mais oportunidades, àqueles tenderão a ir para a profissionalização curta e aligeirada devido a sua condição social, e isso os levará para as atividades produtivas, a única maneira de sobreviver nesse sistema capitalista carregado de desigualdade.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) alerta para o retrocesso. No Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória, os especialistas em educação alertam que a Medida Provisória (posterior Lei nº 13.415/17) tem grandes equívocos, entre eles a fragmentação do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos, o que implica na negação do direito a uma formação básica comum e terá como resultado a acentuação das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> ANPED, texto intitulado de Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo> Acesso em 17 de outubro de 2016.

No que tange a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, a Medida Provisória não se refere ao ensino integrado e considera a educação profissional, apenas, como uma das possibilidades formativas desse nível de ensino. Por outro lado, a educação profissional se apresenta como uma forma de oferta de ensino integrado, embora este documento tenha fragilizado essa relação.

Apresentamos neste capítulo um breve panorama histórico sobre a legislação e os caminhos percorridos tanto pela formação de professores quanto pela educação profissional integrada ao ensino médio, percebemos que ambas temáticas passaram por transformações ao longo dos períodos, tendo como principal norteador a LDB nº 9.394/96 e que também, embora alguns avanços significativos estivessem a serviço de interesses de grupos políticos, a educação como um todo, e isso engloba a formação de professores e a educação profissional integrada ao ensino médio, está a serviço dos interesses da classe dominante e se forma e transforma de acordo com as necessidades do capital.

A formação de professores ainda está muito aquém do que seria ideal para os docentes, falta investimento na formação de professores e incentivo das instituições, muitos professores buscam por si mesmos sua qualificação em cursos de pós-graduação, mas são barrados pela própria instituição, pois não conseguem ser liberados para estudar; outros casos de desvalorização docente são visíveis, o não cumprimento do piso salarial e um plano de carreira atrativo e efetivo faz com que muitos professores encarem a docência como um “bico” e, na primeira oportunidade, deixem a profissão; outro agravante são as situações de constante perigo e violência pelas quais os professores passam diariamente, a falta de estrutura das escolas implica em uma situação de vulnerabilidade que o docente tem que aprender a conviver. Se, por um lado, o plano nacional de educação e as políticas de formação e valorização docente tratam de melhorias para a efetiva aprendizagem, tendo como estratégia melhorar as condições de trabalho docente; por outro, o que acontece cotidianamente com os professores que estão no “chão da escola” vai de encontro ao proposto pela legislação, pois o que vemos diariamente são situações de desmotivação e desvalorização para a classe docente. O discurso tem que ser materializado e todas essas ações de melhoria e valorização docente devem chegar concretamente à realidade do professor, para que assim ele possa executar seu trabalho e contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

No âmbito específico da Educação Profissional, reiteramos a importância da consolidação do ensino médio integrado, resgatando a perspectiva de politecnia e um itinerário formativo que possibilite a superação da histórica dualidade estrutural presente na educação brasileira.

Percorreremos, ao longo desta seção, as principais normativas que regulamentaram e transformaram a formação de professores e o ensino médio integrado, especialmente no que concerne à educação profissional, em esfera nacional. Analisaremos no próximo capítulo a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no estado do Ceará a partir do ano de 2008, abordando as mudanças e a implementação dessa modalidade de ensino, com ênfase nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) e suas características, bem como a formação de professores que atuam nessas escolas.

### 3. IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ NO PERÍODO DE 2008 A 2016.

Após analisarmos as políticas públicas de formação de professores para a educação profissional e o percurso histórico pelo qual caminhou a própria educação profissional integrada ao ensino médio, e suas bases legais, apresentaremos a partir de agora como essas políticas se materializaram no estado do Ceará e como se deu a implementação do ensino médio integrado na rede estadual a partir do ano de 2008, dando ênfase às Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), bem como a formação dos professores que atuam nessas escolas.

Esse capítulo foi pensado e dividido em três tópicos: no primeiro, faremos uma análise sobre os acontecimentos no âmbito político e econômico no Estado do Ceará, a partir do final da década de 80, que impulsionaram e tornaram férteis o campo das políticas educacionais e a implementação da educação profissional na rede estadual de educação; no segundo tópico, discutiremos sobre a implementação da rede estadual de educação profissional no Ceará, com ênfase na expansão das EEEPs e suas características, bem como a formação da equipe docente que atua nestas escolas; e, por fim, no último tópico abordaremos o modelo de gestão peculiar das EEEPs denominado de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que trata de um modelo de gestão a partir da visão empresarial e apresenta os princípios e conceitos aplicados à escola pública de ensino médio, o Macroplanejamento e a Operacionalização.

#### 3.1 CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO QUE ASSEGUROU AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ

Antes de nos atentarmos às políticas educacionais de ensino médio integrado no Estado do Ceará, importante tecermos algumas considerações sobre o contexto social, político e econômico que contribuiu para a implementação dessa política pública.

A história nos conta que, por muito tempo, o estado do Ceará foi governado pelo grupo político liderado por Tasso Jereissati<sup>15</sup>, essa hegemonia perdurou quase 20 anos<sup>16</sup>, iniciando o mandato em 1987, após ter sido eleito em 1986, Tasso Jereissati derrotou Aduino Bezerra no primeiro turno com um percentual de 61,46% dos votos, com essa vitória, o grupo político de Tasso iniciou uma era à frente do governo do estado que durou até o ano de 2006, quando o candidato eleito ao governo do estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes, venceu as eleições com um percentual de 62,38% dos votos, pondo fim à hegemonia de Tasso Jereissati no Ceará.

O governo de Tasso Jereissati e seus aliados políticos tinha como proposta um governo de mudanças, intensificando cada vez mais a predominância do capital sobre o trabalho, tendo em vista o contexto neoliberal que estava começando a se instalar em todo o país, como já foi mencionado nos primeiros capítulos dessa dissertação. De acordo com Nobre (2008), o governo das mudanças, proposto por Tasso, “permitiu amplo crescimento econômico com a manutenção da desigualdade social, abriu novos campos da acumulação capitalista enquanto potencializou outros, gerando resultados contraditórios na sociedade local” (NOBRE, 2008, p. 32-33). Percebemos que as mudanças propostas objetivavam o crescimento econômico e o fortalecimento do capital, essas mudanças também apontavam para a necessidade de mão de obra, ou seja, trabalhadores qualificados para atender às indústrias que estavam se instalando no estado<sup>17</sup>.

No ano de 2006, Cid Ferreira Gomes foi eleito governador do estado do Ceará no primeiro turno das eleições e, conforme nos aponta Nascimento (2016) em seus estudos, “Cid Gomes dá continuidade ao projeto neoliberal do governo anterior, reforçando alguns setores empresariais voltados para o mercado

---

<sup>15</sup> Empresário e político, filho do ex senador Carlos Jereissati, no final da década de 70 integrou um grupo de jovens empresários e presidiu o Centro Industrial do Ceará – CIC. Governou o estado do Ceará em três gestões: 1987 a 1990, 1995 a 1998 e 1999 a 2002, em 2002 foi eleito Senador pelo estado do Ceará e, em 2014, foi novamente eleito. Atualmente cumpre seu segundo mandato como Senador da República. Informação disponível em <http://www.senadortasso.com.br/perfil/>. Acesso em 21 de abril de 2017.

<sup>16</sup> Foram governadores do estado do Ceará durante a hegemonia de Tasso Jereissati: Tasso Jereissati (PMDB) no período de 1987 a 1990, Cid Ferreira Gomes (PSDB) no período de 1991 a 1994, Tasso Jereissati (PSDB), no período de 1995 a 1998 e no período de 1999 a 2002 e Lúcio Alcântara (PSDB), no período de 2003 a 2006, findando em 2006, com a eleição de Cid Ferreira Gomes (PSB).

<sup>17</sup> Dentre elas podemos citar a construção do Porto do Pecém e a ampliação do Aeroporto Internacional Pinto Martins na cidade de Fortaleza.

internacional e conservando o forte controle sobre as contas públicas” (NASCIMENTO, 2016, p. 119). Embora tenha sido candidato da oposição, o governador eleito continuou o projeto de desenvolvimento econômico do governo anterior e, de acordo com o que havia assinalado no documento intitulado “Diretrizes para o Plano de Governo”, apresentou suas propostas nas áreas de Saúde, Educação, Segurança Pública, Trabalho e Renda, entre outras, chamando a população para juntos conquistarem um “**desenvolvimento econômico**, político e sócio-ambiental que proporcione o exercício da cidadania a todo cearense” (DIRETRIZES PARA O PLANO DE GOVERNO, 2006, p. 5, grifos nossos). Nessas Diretrizes há vários pontos apresentados pelo pretense governador e seus respectivos objetivos e propostas de ações, neste estudo nos delimitaremos a analisar as propostas para o campo da educação, tendo em vista serem relevantes para a pesquisa.

No tópico Educação, Ciência e Tecnologia, o documento afirma que se deve trabalhar a educação, a ciência, a tecnologia como premissas para o novo projeto de desenvolvimento para o Ceará. As diretrizes para a educação profissional tecnológica e agro técnica apontam para

- Estimular a formação profissional, levando em conta as potencialidades regionais e as áreas estratégicas de desenvolvimento do Estado.
- Estabelecer uma política de formação para o trabalho, articulada com a formação básica.
- Promover a educação profissional, tecnológica e agrotécnica de forma continuada. (DIRETRIZES PARA O PLANO DE GOVERNO, 2006, p. 22)

Via-se na educação um meio certo pelo qual alcançariam o desenvolvimento econômico, e nesse caminho a educação profissional seria um fator decisivo para se chegar ao desenvolvimento do estado, tendo em vista que o direcionamento para a educação profissional tecnológica e agro técnica visava incentivar a formação profissional, levando em consideração os arranjos produtivos regionais, com foco nas áreas estratégicas para impulsionar o desenvolvimento do estado, por meio, principalmente, da formação de parcerias entre o setor público e a iniciativa privada, incentivos fiscais e sobretudo da exploração da mão de obra. Nascimento (2016) afirma que

a busca pelo chamado desenvolvimento necessitava da presença do Estado de mãos dadas com a iniciativa privada, cabendo ao primeiro a organização do espaço geográfico através do investimento em grandes obras estruturantes, na constante busca em atrair investimentos; ao segundo caberia a inserção de suas empresas na região, explorando a mão de obra e o ambiente e aproveitando-se das isenções fiscais; como também caberia a construção e gerência de muitas dessas obras estruturantes do governo. (NASCIMENTO, 2016, p. 120)

Tendo como caminho as diretrizes para educação profissional tecnológica e agro técnica, o meio indicado para se chegar a esse fim estava disposto nos objetivos estratégicos e propostas de ações informados nas Diretrizes para o Plano de Governo, conforme segue

#### OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

- Estabelecer um **programa estratégico de formação de professores para a educação tecnológica e profissional**, em parceria com o governo federal, governos municipais e iniciativa privada;
- **Atender às novas demandas** do setor agropecuário, qualificando, **reestruturando e ampliando a rede estadual de escolas agrotécnicas** e promovendo sua articulação com as escolas federais.

#### PROPOSTAS DE AÇÕES

- Implantar escolas técnicas de nível médio a partir dos CVT's, em convênio com as escolas de ensino médio, que oferecerão mais 25% de carga horária para complementação do ensino;
- **Implantar um Plano de Educação Profissional, Ciência, Tecnologia e Inovação;**
- **Desenvolver uma concepção de educação profissional** capaz de conferir dimensão estratégica aos gastos nessa área, tanto com formação básica, como técnica e tecnológica, com a finalidade de viabilizar oportunidades de investimentos que dependem da qualidade da força de trabalho;
- Implantar estruturas de pesquisa e desenvolvimento tecnológico nas áreas estratégicas: software, comunicações, química fina e mineral;
- **Qualificar, reestruturar e ampliar a rede estadual de escolas agrotécnicas** e promover sua articulação com as escolas federais para atendimento às novas demandas do setor;
- Preparar-se para utilizar o sistema de televisão digital a fim de fortalecer e expandir educação tecnológica. (DIRETRIZES PARA O PLANO DE GOVERNO, 2006, p. 26, grifos nossos).

Para atender à proposta, em seu plano de governo, Cid Ferreira Gomes reconheceu que seria necessário um programa de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, tendo em vista que os professores que

atuariam e ainda hoje atuam na educação profissional integrada ao ensino médio não possuem a devida formação, ou são licenciados para lecionar as disciplinas propedêuticas, ou são bacharéis ou tecnólogos para lecionar as disciplinas da área técnica.

A sinalização no plano de governo de criação de programa voltado para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica evidenciou a importância desse campo para o desenvolvimento econômico do estado, ora, era preciso mão de obra, técnicos em uma área profissional para atender a demanda do mercado e, conseqüentemente, era mais do que necessário professores para formar essa demanda, por isso, a preocupação com a formação de professores para a educação profissional também fica evidente no plano de governo. A preocupação era atender às novas demandas do mercado de trabalho e, para isso, se fazia importante reestruturar e ampliar a rede estadual de escolas agro técnicas, quanto mais instituições de formação de mão de obra, mais técnicos iriam vender sua força de trabalho a um preço bastante acessível para. Mais tarde, a essas escolas agro técnicas soma-se a expansão da rede estadual de educação profissional, conforme veremos no próximo tópico.

Continuando a analisar o plano de governo, para as propostas de ações, o referido documento sugere implantar um Plano de Educação Profissional, Ciência, Tecnologia e Inovação e o desenvolvimento de uma concepção de educação profissional, bem como a ampliação da rede estadual de escolas agro técnicas, dentre outras. O referido documento apresentou um projeto de educação empenhado em contribuir com o desenvolvimento do Ceará, conforme evidencia a afirmação de Nascimento (2016)

O segundo<sup>18</sup> ficou conhecido nacionalmente como um projeto da educação para contribuir com o desenvolvimento do Ceará, por meio da ligação da educação, ciência e tecnologia. Dessa forma, foi investido em educação profissional e no projeto que ficou conhecido como “a menina dos olhos” do governador: a criação da Rede de Escolas Estaduais de Ensino Profissional (EEEPS). (NASCIMENTO, 2016, p. 121, grifos da autora)

---

<sup>18</sup> A campanha eleitoral, que destacava o “Grande salto que o Ceará merece”, ligado à coligação Ceará Vota para Crescer, que tinha como principal representante Cid Ferreira Gomes, apresentou à sociedade dois grandes projetos voltados para as questões sociais, um tratava de segurança e outro de educação. O primeiro foi apresentado como ronda do quarteirão, que atuaria inicialmente em Fortaleza e regiões metropolitanas, posteriormente esse projeto se estenderia às demais regiões do estado; o segundo tratava da educação profissional.

Dessa forma, julgamos que o novo governo tinha a pretensão de acelerar o crescimento econômico do estado, e um dos meios estratégicos apresentados à sociedade era ofertar educação profissional, pois o Ceará estava vivendo um período de grandes investimentos na área de infraestrutura, era preciso formar pessoas qualificadas para atender a essa demanda do mercado de trabalho. Sendo assim, a educação profissional tornou-se um “componente complementar e estratégico do sistema educacional” (NASCIMENTO, 2016, p. 127).

Conforme anunciado, em março de 2008, o Governo do Estado do Ceará apresentou o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará. Na apresentação do documento fica clara a justificativa do porquê se pensar em um plano de desenvolvimento aliado à educação profissional. O Governo do Estado associou a falta de educação profissional às estratégias de desenvolvimento admitindo que “A falta de qualificação profissional de nossa população compromete as estratégias de desenvolvimento sustentável em um contexto social agravado pelos baixos índices educacionais, os quais não estabelecem a necessária relação entre escolarização e profissionalização” (CEARÁ, PLANO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, p. 5). Dessa forma, via-se a falta de qualificação profissional como um empecilho para o desenvolvimento, por isso o investimento em educação profissional, investimento aqui não só como forma de pecúnia, mas também em ações e projetos voltados para a oferta de educação profissional.

A educação profissional, em sua gênese, teve um caráter assistencialista, ela foi pensada como uma forma de ajudar os mais pobres e desvalidos da sorte, ironicamente nesta situação, ela também foi pensada como uma forma de socorrer, dessa vez para impulsionar o desenvolvimento do estado. Seu caráter assistencialista sempre esteve presente no discurso, entretanto a educação profissional como composição da formação integrada<sup>19</sup>, na maioria das vezes, permaneceu em segundo plano. Sobre formação profissional como estratégia para o desenvolvimento, Ciavatta (2008) afirma que

---

<sup>19</sup> Para Ciavatta (2008) “A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social.” (CIAVATTA, 2008, p. 2-3). Nesse trabalho, pactuamos com o entendimento da autora sobre formação integrada.

A formação profissional passou a ocupar um lugar estratégico nos sistemas laborais da Região e converteu-se em matéria de negociação nos acordos coletivos. Os maiores esforços sobre inovação, desenvolvimento e transferência tecnológica ocorrem nos espaços formativos, onde a unidade de atenção não é apenas o trabalhador, mas as unidades produtivas, os setores e cadeias produtivas e de serviços; de onde advém o foco da educação profissional nas necessidades empresariais. (CIAVATTA, 2008, p. 7)

Esse entendimento ficou explícito em um estudo sobre capacitação tecnológica da população, realizado em dezembro de 2007, pelo Conselho de Altos Estudos da Câmara dos Deputados, que indica a falta de qualificação profissional da população como fator comprometedor de desenvolvimento econômico e aponta para a necessidade urgente de se promoverem ações direcionadas para a qualificação profissional dos trabalhadores e para assistência técnica aos pequenos negócios (Plano Integrado de Educação Profissional, 2008, p. 10).

O estudo em questão apontou para a falta de formação de profissionais de nível técnico e indicou que expandir a oferta de ensino técnico de nível médio no Estado do Ceará

representa uma importante contribuição para a consolidação e sustentação das políticas de desenvolvimento, em especial para a interiorização dessas ações nas regiões que apresentam potencial para desenvolvimento de atividades econômicas estratégicas para o Estado. (CEARÁ, PLANO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2008, p. 15)

Dessa forma, a promoção da educação profissional apresentada no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado Ceará esteve muito mais ligada a interesses de desenvolvimento regional e econômico do que a interesses voltados para a promoção da formação humana integral, ou do trabalho como princípio educativo. Mais uma vez, o direito à educação foi usurpado, dando lugar a ações e políticas que favorecessem o desenvolvimento econômico e atendessem às necessidades do capital.

Seguindo à lógica do projeto de desenvolvimento regional e expansão da educação profissional, em consonância com a Lei Federal nº 11.741/08, o Estado do Ceará instituiu a Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). Essa lei autorizou a criação, mediante decreto, das Escolas Estaduais de Educação Profissional, assegurando-lhes condições pedagógicas, administrativas e

financeiras para a oferta de ensino médio técnico, conforme podemos observar abaixo

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

Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral. (CEARÁ, 2008)

Para a materialização dessa proposta, a lei prevê que as EEEP terão estrutura organizacional definida em decreto com parâmetros que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional, contando com uma equipe de professores especializada e jornada de trabalho integral. Quanto aos professores da área técnica, a lei permite que esses profissionais possam ser contratados em caráter temporário para as EEEP, na forma e nos prazos dispostos na Constituição do Estado do Ceará. Sobre o corpo docente das EEEP, analisaremos adiante, tendo em vista ser pertinente para a pesquisa.

As principais fontes de financiamento para a materialização dessa lei foram os recursos advindos do Tesouro Nacional e do Programa Brasil Profissionalizado<sup>20</sup>, tendo como objetivo “estimular o ensino médio integrado à educação profissional por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, MEC, 2007, p.1). Xerez (2013) em sua pesquisa sobre a educação profissional no Ceará, ao falar a respeito do Brasil Profissionalizado, assinalou que

Essa política que dá guarida ao Brasil Profissionalizado, que o MEC está disseminando pelos Estados da Federação, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem gênese nas determinações e norteamentos que os organismos multilaterais agendaram para ser seguidas pelos países em desenvolvimento, que avançam sob a hegemonia ou tutela dos países centrais. Tem por **objetivo uma elevação imediata do**

---

<sup>20</sup> O Programa Brasil Profissionalizado busca o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. Foi criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Para participar do programa é necessário que a Secretaria Estadual de Educação assine o compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.302/2007) e proceda de acordo com as orientações do Decreto.

**nível de formação do trabalhador para atender o mercado.**  
(XEREZ, 2013, p. 101, grifos nossos)

Dessa forma, o governo federal repassou recursos para os estados a fim de investir nas escolas técnicas tendo como finalidade fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Entretanto, o Programa Brasil Profissionalizado tem interesses diversos e atende a outras determinações que vão além da simples boa vontade de estimular o ensino médio integrado, seu interesse está na formação técnica do estudante para atender às necessidades do mercado de trabalho. No próximo tópico veremos como ocorreu a expansão da rede estadual de educação profissional no estado do Ceará elencando principalmente suas características, a equipe de profissionais docentes e o modelo de gestão utilizado na rede.

### 3.2 EXPANSÃO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE SELEÇÃO: A INCLUSÃO BASEADA NOS CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

A implementação das EEEP se deu em um campo de incertezas, pois se tratava de uma política educacional nova para o Estado do Ceará. Muitas questões surgiram no início, tais como: a filosofia de gestão, a duração dos cursos, a seleção de docentes e gestores, o modelo de educação profissional a ser ofertado, a forma de ingresso nessas escolas; muitos foram os questionamentos iniciais e, apesar dessa política ter sido constituída sob bases de legislações nacionais, ainda era uma política nova para o estado e representava um desafio a ser superado.

Lima (2014) aponta que, embora a implantação da educação profissional no Ceará tenha sido inovadora e inédita, havia justificativas para tal, como por exemplo

A disponibilidade de programas de financiamento, bem como a demanda do mundo do trabalho, o déficit de aprendizagem dos alunos deste nível, constatados nas avaliações externas e, por fim, a necessidade de ampliação da oferta do Ensino Médio pela esfera estadual, questões respaldadas pelas discussões pulsantes sobre o Ensino Médio no período, foram os fatores que impulsionaram o desenvolvimento da política no estado. (LIMA, 2014, p. 55)

Dessa forma, foram vários fatores que levaram o governo estadual a implantar a rede estadual de educação profissional, esses motivos foram

fortalecidos pela justificativa de necessidade de alinhamento entre as políticas públicas federais e as políticas públicas estaduais. Ressaltamos que a demanda do mercado de trabalho e a necessidade de ofertar profissionais para as empresas foram fatores determinantes para uma política voltada para a formação técnica. Nessas circunstâncias, o Ceará estava em um período de desenvolvimento e as indústrias, a iniciativa privada e o mercado estavam necessitados de mão de obra qualificada, de preferência com valores módicos, fatores estes que favoreceram ainda mais a expansão da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio.

### 3.2.1 EXPANSÃO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Desde a instituição da Lei estadual nº 14.273/08, o Estado do Ceará vem desenvolvendo e ampliando a política de Ensino Médio integrado à educação profissional e seguindo as orientações do Plano Integrado de Educação Profissional. Em 2008, quando o programa foi iniciado, foram implantadas 25 EEEP, que ofertavam, em 20 municípios, quatro cursos profissionais de nível técnico integrado ao ensino médio: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, atendendo 4.181 estudantes, conforme os registros documentais.

Quanto aos critérios de escolha dos cursos, em uma entrevista concedida a Lima (2014), Idilvan Alencar<sup>21</sup>, na época Secretário Executivo de Educação do Ceará, informou que os primeiros cursos foram escolhidos de acordo com o entendimento de quais seriam mais fáceis de operar de acordo com o mercado, levou-se em consideração também a facilidade de elaborar o currículo e implantar, tendo em vista o curto tempo entre a formulação da política e a implantação. Posteriormente, outros critérios foram sendo utilizados e ajustados na escolha, dentre eles “a análise dos arranjos econômicos dos municípios” (LIMA, 2014, p. 69), ou seja, para a escolha também se levou em consideração cursos em que os

---

<sup>21</sup> Atualmente é o Secretário de Educação do Estado do Ceará, possui mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), esteve, até início do mês abril do ano de 2016, como presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Informações extraídas do site da Secretaria de Educação do Ceará. <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/perfildirecaosuperior>. Acesso em 24 de maio de 2017.

estudantes pudessem desenvolver, dentro dos municípios, atividades e oportunidades de trabalho e crescimento.

No processo de implantação das EEEP, a Secretaria de Educação optou por uma escola por município das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e uma escola em cada regional da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), de acordo com Nascimento (2016),

Após escolhidos os territórios sedes, a Secretaria também estabeleceu critérios para a escolha das escolas, com isso as principais exigências eram situarem em áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; e estarem em condições mínimas necessárias à implantação. (NASCIMENTO, 2016, p. 135).

Nesse contexto, o processo de implantação teve suas complexidades, haja vista as escolas já terem iniciado o ano letivo, esse fator impulsionou a escolha de escolas com poucas matrículas, a fim de que a mudança não causasse tantos transtornos. Xerez (2013) em sua pesquisa afirma que

As primeiras escolas profissionais da SEDUC iniciaram atividades em agosto/2008. Os estudantes estavam matriculados nas escolas de Educação Básica e os que manifestaram interesse passaram por uma seleção interna, na qual o histórico escolar do aluno era o indicador determinante da aprovação para efetivar matrícula nas escolas de Educação Profissional Integrada de tempo integral. (XEREZ, 2013, p. 102)

Como podemos observar, as EEEP começaram suas atividades efetivamente no segundo semestre de 2008<sup>22</sup> e os alunos já estavam cursando o ensino médio, o que houve foi uma transferência de alunos para as EEEP, desde que os mesmos manifestassem interesse e se submetessem a uma seleção interna que levava em consideração apenas o histórico escolar do aluno. As vagas foram preenchidas de acordo com as notas apresentadas. A seleção de alunos para as EEEP ainda é feita dessa forma, amparada pela legislação vigente.

Passados mais de oito anos da implantação do projeto, constatamos uma expansão significativa, tendo em vista que o número de escolas foi ampliado de 25 para 115 escolas em 2016; o número de municípios contemplados passou de 20

---

<sup>22</sup> No segundo semestre de 2008, foram instituídos os Centros Educacionais para a Juventude (CEJOVEM), posteriormente denominados de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), quando da criação da Lei Estadual nº 14.273/08.

para 90 municípios; bem como o número de cursos técnicos ofertados saltou de 4 para 53 cursos em 2016 e, por fim, o número de matrículas, que em 2008 era de 4.181, em 2016, registrou um total de 48.198 alunos matriculados. Até 2015, 42.816 alunos concluíram a formação técnica nas escolas de educação profissional do Estado.<sup>23</sup> Para uma melhor compreensão, apresentamos, a seguir, um quadro (Figura 7) que representa a expansão das EEEP no Estado do Ceará no período de 2008 a 2016.

Figura 7 – Quadro da expansão das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará do ano de 2008 a 2016.

<b>Ano</b>	<b>Escolas em funcionamento (Nº)</b>	<b>Municípios (Nº)</b>	<b>Cursos (Nº)</b>	<b>Matricula Inicial (1ª, 2ª e 3ª séries)</b>
<b>2008</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>4.181</b>
<b>2009</b>	<b>51</b>	<b>39</b>	<b>13</b>	<b>11.579</b>
<b>2010</b>	<b>59</b>	<b>42</b>	<b>18</b>	<b>18.677</b>
<b>2011</b>	<b>77</b>	<b>57</b>	<b>43</b>	<b>23.370</b>
<b>2012</b>	<b>92</b>	<b>71</b>	<b>51</b>	<b>28.715</b>
<b>2013</b>	<b>97</b>	<b>74</b>	<b>51</b>	<b>35.928</b>
<b>2014</b>	<b>106</b>	<b>82</b>	<b>53</b>	<b>39.765</b>
<b>2015</b>	<b>111</b>	<b>88</b>	<b>52</b>	<b>43.280</b>
<b>2016</b>	<b>115</b>	<b>90</b>	<b>53</b>	<b>48.198*</b>

\* Dados do SIGE no mês do Censo Escolar no ano de 2016

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Coordenadoria de Educação Profissional Sistema de Gestão Escolar (SIGE)

Elaborado pela autora

Analisando o quadro da expansão das EEEP no Estado do Ceará, observamos que houve uma crescente oferta de vagas para o ensino médio integrado à educação profissional e o percurso se mostrou cheio de dúvidas e desafios, um projeto pretensioso como esse exige estrutura física e planejamento a fim de viabilizar a materialização dessa proposta.

Uma das preocupações, à época da implantação, era a organização do espaço físico, a estrutura onde iriam funcionar essas escolas. Lima (2014) aponta que, para a escolha, o primeiro critério utilizado foi o de adaptar escolas que tinham baixa matrícula, até para não causar um maior desconforto, pois essa mudança mexeria com toda a redistribuição da rede estadual; outro fator preponderante foi a

<sup>23</sup> Dados disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará [http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103). Acesso em 15 de março de 2017.

revitalização de prédios que não tinham muita procura dos alunos, como ocorreu com os Liceus. O projeto iniciou com 25 escolas e no primeiro ano de funcionamento ainda não existiam as escolas com a estrutura que se tem atualmente. Para que pudesse ser ofertada a educação profissional, algumas escolas foram adaptadas a fim de atender ao projeto de formação profissional. Xerez (2013) aponta os tipos de estruturas de escolas para a educação profissional

Hoje existem três estruturas diferentes de escolas para Educação Profissional: a) básicas – onde funcionavam o Ensino Médio regular, adaptadas com ampliação de áreas, construção de laboratórios, refeitórios, enfim, uma adequação das estruturas físicas para comportar o funcionamento da Educação Integrada que acolhe o estudante durante dez horas na escola. b) liceus – outro modelo de escola em funcionamento são os liceus, construídos no governo de Lúcio Alcântara, com a finalidade de atender a Educação Básica e Profissional. São escolas novas e bem estruturadas. c) padrão MEC – é a escola mais moderna, construída especificamente para a Educação Profissional em horário integral. São chamadas escolas padrão MEC, já que há um disciplinamento do referido Ministério com um modelo arquitetônico que norteia o projeto local da edificação das escolas. (XEREZ, 2013, p. 104-105).

Como podemos observar, para que fosse possível materializar o projeto de educação profissional ao ensino médio foi necessário adaptar escolas já construídas, aproveitar a estrutura dos liceus que estavam sendo subaproveitados e iniciar a construção de novas escolas, estas teriam o padrão MEC<sup>24</sup>, construídas especificamente para atender a oferta de ensino médio integrado. A princípio esse modelo teria sido iniciado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mas foi finalizado pela equipe da SEDUC do Estado do Ceará.

Quanto à oferta dos cursos técnicos nas EEEP, houve um crescimento considerável desde o ano de sua implantação até o ano de 2016. No início foram ofertados quatro cursos: Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Turismo, a escolha dos cursos levou em consideração o perfil socioeconômico dos municípios e o projeto de desenvolvimento do governo estadual<sup>25</sup>, atualmente são ofertados 53 cursos dos mais variados eixos tecnológicos, que constam no

---

<sup>24</sup> Segundo Nascimento (2016) foi construída especialmente para a Educação Profissional em horário integral. Possui instalações e um design mais moderno. Sua estrutura foi pensada e elaborada para todo Brasil, mas cada Estado pode adaptar à realidade climática, cultural e ambiental do local (NASCIMENTO, 2016, p. 135).

<sup>25</sup> Informações extraídas do site da Educação Profissional do Ceará. Disponível em [http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=39&Itemid=149](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=149). Acesso em 24 de maio de 2017.

Catálogo Nacional de Cursos Técnico (CNCT). O Relatório de Gestão de 2008 a 2014 justifica a escolha dos cursos seguindo alguns critérios:

o contexto econômico de crescimento do turismo e da construção civil, a análise da Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará (ETICE) quanto à necessidade de formação técnica em informática para atuação profissional qualificada em quaisquer áreas de profissionalização, além da relação institucional com a Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/Ce), que desenvolvia um programa de formação técnica em Enfermagem. Dado a complexidade do curso de Técnico em Enfermagem, registra-se que a parceria com a ESP/Ce foi fundamental no sentido de viabilizar tal formação juntamente com a SEDUC. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014, p. 28)

Mais uma vez observamos que o contexto econômico possuiu fator determinante para a expansão da educação profissional no Ceará, bem como para sua execução, tendo em vista que até a escolha dos cursos foi orientada por esses fatores econômicos. A SEDUC levou em consideração também a escolha de cursos que teriam uma maior facilidade de execução, optou por aqueles que não necessitavam tecnicamente de laboratórios em complexidade com equipamentos e materiais de consumo diversificado.

Para os anos posteriores a 2008, aconteceram estudos para a ampliação da oferta dos cursos. Lima (2014) afirma que

Desde 2009, os cursos são escolhidos e formatados de acordo com os arranjos econômicos dos municípios. É analisada a viabilidade técnica para o desenvolvimento dos cursos, quais sejam: os recursos humanos; professores e consultores para desenvolvimento do curso; possibilidade de instalação de laboratórios técnicos; número de habitantes; dentre outros. Além disso, são priorizadas as parcerias com as prefeituras, quando cedem locais para construção das escolas e viabilizam os campos de estágio. É importante ressaltar o diálogo com o setor produtivo, bem como outras instituições que desenvolvem a educação profissional no estado e aquelas que estão diretamente ligadas com o mundo do trabalho. (LIMA, 2014, p. 42)

Em 2016, o número de cursos ofertados nas EEEP chegou ao total de 53 cursos distribuídos em 12 Eixos Tecnológicos. O Catálogo dos Cursos Técnicos<sup>26</sup> das EEEP disponibiliza o perfil profissional desejado, a matriz curricular com a

---

<sup>26</sup> Disponível em [http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=241](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=241) . Acesso em 24 de maio de 2017.

carga horária de estudo e as áreas de atuação profissional. Percebemos ainda que a escolha dos cursos anda lado a lado com o setor produtivo, tendo em vista que há o constante diálogo entre as instituições, e nessa parceria entre o público e o privado, o público oferece estagiários em conclusão do curso técnico e o privado recebe esses alunos para trabalharem sem nenhum custo, pois todo o suporte é ofertado pela rede estadual, desde a mão de obra, é claro, até o acompanhamento profissional de um Orientador de Estágio e o valor da bolsa estágio que é pago aos alunos mensalmente pelas horas trabalhadas. Esse valor equivale a R\$ 369,46 a cada 100 horas estagiadas e o pagamento da bolsa estágio é feito mensalmente, referente às horas estagiadas no mês anterior.

Seguindo a lógica da expansão da educação profissional integrada ao ensino médio, a matrícula inicial dessa modalidade em 2008 era de 4.181, mantendo-se crescente, no ano de 2016 foram matriculados 48.198 alunos no ensino médio integrado da rede estadual de educação profissional no estado do Ceará, o que representa uma progressão de 1.153% entre o período de 2008 a 2016<sup>27</sup>, conforme podemos observar no quadro (Figura 8) abaixo.

Figura 8 – Quadro de Alunos matriculados, por série e ano, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará do período de 2008 até 2016

Série/Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1º ano	4.181	7.722	7.727	10.670	13.164	14.266	15.642	17.209	18.187
2º ano		3.857	7.308	6.525	12.361	12.361	12.606	14.105	16.288
3º ano			3.642	6.175	6.031	9.301	11.517	11.966	13.723
<b>TOTAL</b>	<b>4.181</b>	<b>11.579</b>	<b>18.677</b>	<b>23.370</b>	<b>31.556</b>	<b>35.928</b>	<b>39.765</b>	<b>43.280</b>	<b>48.198</b>

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Coordenadoria de Educação Profissional

Sistema de Gestão Escolar (SIGE)

Data-base Censo Escolar

Elaborado pela autora

Desde o início, a forma de ingresso dos alunos foi um ponto bastante discutido, tendo em vista que o número de vagas ofertadas era insuficiente para dar conta da demanda de alunos interessados. Nascimento (2016) afirma que,

<sup>27</sup> Dados extraídos de [http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72&Itemid=169](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=169). Acesso em 24 de maio de 2017.

“para solucionar o problema, a SEDUC resolveu realizar uma seleção interna, na qual o critério de escolha era baseado no histórico escolar dos estudantes que manifestavam interesse” (NASCIMENTO, 2016, p. 139). Anualmente, a SEDUC lança uma portaria com as normas para matrícula de alunos nas escolas públicas estaduais e para efetuar a matrícula em uma das EEEP espalhadas pelo estado, o aspirante à vaga deve passar por um processo de seleção criterioso que é normatizado por esta portaria de matrícula divulgada anualmente pela SEDUC. A partir de agora falaremos sobre esse processo de seleção e abordaremos também o processo de seleção de docentes para as EEEP, afinal a escola não se faz com prédios e sim com pessoas, os alunos e os professores devem ser os protagonistas nessa expansão e o que ocorre é que o processo de seleção limita o acesso e, ao mesmo tempo que inclui o estudante em uma nova modalidade de ensino, exclui os que não são considerados aptos, privando-os de uma formação no ensino médio integrado à educação profissional. Tal processo também ocorre com os professores que pretendem trabalhar em uma dessas escolas, esse processo de seleção tem suas particularidades e controvérsias, conforme veremos adiante.

### 3.2.2 SELEÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES NAS EEEPS: INCLUSÃO A PARTIR DOS CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Em 2008, quando começou a ofertar educação profissional integrada ao ensino médio, como estratégia de inicialização, a SEDUC optou por iniciar com escolas que apresentavam baixa matrícula, até como forma de evitar possíveis transtornos causados com a mudança que ocorreria em meados do ano letivo.

Após o período de implementação e adaptação no ano inicial, a oferta não estava atendendo à demanda, devido a quantidade de vagas não ser proporcional à procura. Anualmente são ofertadas 180 vagas em cada EEEP distribuída em quatro cursos, ou seja, 45 vagas por curso, um número bastante limitado considerando-se a quantidade de jovens que procuram as EEEP. A fim de regulamentar a matrícula, no ano de 2009 a SEDUC lançou a Portaria nº 105/2009-GAB, que assegurou que 80% das matrículas nos cursos técnicos fossem destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas e os outros 20% ficassem à disposição dos alunos da rede particular, conforme podemos observar abaixo

PORTARIA Nº105/2009-GAB - A SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais, e CONSIDERANDO que o processo de matrícula dos alunos é um momento de grande relevância para o Estado do Ceará efetivar o seu dever de garantia da educação escolar pública, RESOLVE **autorizar**, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional nas quais ainda haja vagas disponíveis, **a matrícula de alunos que tenham concluído o Ensino Fundamental em escolas privadas**. Em 2010 serão disponibilizadas 20% (vinte por cento) das vagas, por turma, nas EEEPs para alunos oriundos de escolas privadas, conforme critérios estabelecidos em Portaria específica que regulamentará a matrícula para o referido ano. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 27 de fevereiro de 2009. (DOE CE, 2009, p. 54, grifos do documento)

Percebemos uma clara restrição quanto à matrícula, quando a Secretaria de Educação limita o ingresso dos estudantes. A educação para todos, presente no discurso de expansão da oferta de ensino técnico no Ceará, no ato da matrícula se resume a 45 vagas por turma e 180 por escola; e quanto àqueles alunos que pelos critérios de seleção foram excluídos da oportunidade de cursar o ensino médio integrado em uma das EEEPs? E quanto aos alunos que, no período de seleção, não detinham a documentação necessária, ficando à margem do processo? E quanto aos alunos que gostariam de cursar um curso técnico de acordo com seu perfil ou habilidades, mas tiveram que cursar outro porque as vagas já tinham sido preenchidas ou porque a EEEP que ofertava esse curso ficava muito distante de sua localidade? E quanto aos alunos que não podiam participar da seleção porque não tinham a idade adequada de acordo com o edital de seleção? Esses e outros impeditivos deixaram fora do processo muitos alunos que acabaram sendo direcionados a escolas regulares ou até mesmo deixaram de frequentar por um tempo o ensino médio.

Anualmente a SEDUC emite uma portaria de matrícula que estabelece normas e orientações gerais para matrículas de alunos das escolas da rede pública estadual. A Portaria nº 1.435, de 16 de dezembro de 2016, regulamentou o processo de seleção e matrícula de alunos para o ano letivo de 2017. Esta portaria está dividida em três anexos, o anexo I trata da organização do processo de matrícula da rede estadual de ensino do Ceará, onde, em suas disposições gerais, afirma que é dever do Estado garantir educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Ainda nesse anexo, no subitem 3.1, consta que considerando a obrigatoriedade do atendimento e a organização da oferta,

“nenhuma escola estadual poderá negar atendimento àqueles que a procurarem” (DOE CE, 2016, p. 77).

O anexo II trata exclusivamente da organização do processo de matrícula em escola estadual de educação profissional – EEEP, indicando que para o ano letivo de 2017 serão disponibilizadas vagas para a 1ª série do ensino médio integrado à educação profissional em toda EEEP, e orienta ainda que

1.2 Das vagas destinadas à composição das turmas de 1ª série do ensino médio integrado à educação profissional, 80% serão para estudantes oriundos da rede pública de ensino e 20% serão destinadas a estudantes oriundos da rede particular de ensino, conforme a Portaria nº105/2009-GAB de 27/02/2009. (DOE CE, 2016, p. 80).

Além de anualmente as EEEP só ofertarem vagas para a 1ª série do ensino médio, a quantidade de vagas é bem inferior à procura, que ainda é estratificada pela distinção entre aluno de escola pública e aluno de escola regular. Essa estratificação é bem sutil, pois predomina a ideia de que se está dando oportunidade para todos, o que na realidade ocorre é que a oportunidade é dada para poucos, a partir do momento que critérios são estabelecidos para “filtrar” os alunos que poderão preencher as vagas.

Na Portaria nº 1.435/16, o item 2.1 traz as condições para inscrição, e dentre elas está o critério da idade, dessa forma, alunos que não atendam esse critério não podem participar da seleção, o referido item explicita que para participar da seleção o aluno deve

c) ter idade mínima de 14 anos completos até a data referência do Censo (última quarta-feira de maio), exceto para os cursos citados no item d;  
d) ter idade mínima de 14 anos e 06 meses completos até 30 de junho do ano vigente para os cursos do Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde: Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Estética, Técnico em Massoterapia, Técnico em Nutrição e Dietética, em cumprimento ao que estabelece a resolução CNE/CEB nº1, de 21 de Janeiro de 2004, em seu §5º: “Somente poderão realizar estágio supervisionado os alunos que tiverem, no mínimo, 16 anos completos na data de início do estágio”; (DOE CE, 2016, p. 80)

Isto posto, muitos alunos são barrados logo na inscrição, pois não possuem a idade mínima indicada pela portaria de matrícula, acentuando mais uma vez a característica de exclusão predominante nesse processo.

Outro ponto importante que consta na portaria de matrícula nº 1.435/16 diz respeito à classificação do aluno para ter direito à matrícula em uma EEEP. Após atender a todos os critérios para participar da seleção, o aluno passará pela análise documental, inclusive análise de histórico escolar e, a partir dos dados coletados, sua classificação será indicada pela ordem decrescente, conforme podemos observar no item 4 do anexo II

#### 4 Da classificação

4.1 Para a classificação dos alunos que farão jus à vaga na EEEP será considerada a maior média aritmética das notas relativas às disciplinas cursadas nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ou EJA), constantes na documentação apresentada, conforme o item 2.3 deste anexo.

4.2 A classificação será em ordem decrescente obedecendo ao número de vagas existentes nas respectivas escolas e de acordo com o curso pretendido. (DOE CE, 2016, p. 80).

Reduzir o acesso do aluno a uma média aritmética de notas é não levar em consideração todas as potencialidades que ele poderá desenvolver a partir de uma formação integral. A classificação por notas subtrai a oportunidade do aluno que não alcançou a pontuação necessária de obter conhecimento nas mesmas condições que os demais que conseguiram a vaga na EEEP, no nosso entendimento, todos os alunos merecem as mesmas oportunidades e tratamento. A escola estadual de educação profissional, que tem por essência ser pública, não deve se restringir apenas a um grupo seletivo de alunos.

Após todo o processo que compreende a seleção, os 45 alunos que obtiverem as maiores médias referentes às notas registradas em seu histórico escolar são matriculados no curso a que concorreram e os demais alunos que não foram classificados são direcionados a uma escola estadual que ofereça o ensino médio regular para conclusão dessa etapa escolar.

Percebemos que o processo de seleção para os estudantes que almejam se matricular em uma EEEP é bastante criterioso, gerando algumas controvérsias, pois ao mesmo tempo em que oferece um ensino diferenciado, tendo como referência o ensino médio integrado à educação profissional, também “deixa de fora” muitos estudantes que buscam essa modalidade de ensino, privando-os assim de uma formação integrada.

Paralelo ao processo de seleção de alunos, há também a seleção para os professores que desejam trabalhar em uma EEEP. Tendo em vista que esse

modelo de escola se propõe a integrar tanto as disciplinas propedêuticas quanto as disciplinas específicas ao curso técnico, os profissionais que compõem o quadro docente podem ser classificados em três categorias: Professores efetivos, Professores do contrato temporário e Professores técnicos. Para cada categoria há um tratamento diversificado tanto na forma como são selecionados, quanto no vínculo a que são submetidos, a carga horária também varia e inevitavelmente a remuneração também é diferenciada entre as categorias. Segundo Nascimento (2016), os professores que compõem a rede estadual de educação profissional podem ser

a) **Professores efetivos**: são os concursados, mas fazem uma seleção interna para atuarem nessas escolas, sua atuação se limita a ministrar as aulas de formação geral e das atividades complementares; b) **Professores temporários**: contratados por tempo determinado de serviço para suprir a carência dos efetivos. Sua área de atuação é semelhante ao dos professores efetivos, entretanto, o processo seletivo para ingresso é feito pela Universidade Federal do Ceará que possui um convênio com a SEDUC; e c) **Professores da área técnica**: são os profissionais que ministrarão as disciplinas técnicas. (NASCIMENTO, 2016, p. 141)

Dessa forma, percebemos que a distinção começa nas categorias de professores, cada categoria tem processos de seleção específicos. Analisaremos agora como se dá o processo de seleção de professores para atuar em uma EEEP e suas especificações.

O processo de seleção para os professores da base comum, que são as disciplinas propedêuticas, e para os professores da área diversificada, que são professores que ministram as disciplinas da parte diversificada<sup>28</sup>, é regulamentado pela Lei nº 14.273/08. A referida lei sofreu alteração por meio da Lei nº 15.928, de 29 de dezembro de 2015. O artigo 3º determina que

Art. 3º A lotação de docentes nas EEEPs, nas áreas da base comum e diversificada do currículo do ensino médio, dependerá de aprovação em seleção específica simplificada, conforme estabelecido em edital, realizada pela SEDUC, através das CREDEs e SEFORs ou, ainda, diretamente pelas EEEPs, da qual

---

<sup>28</sup> A parte diversificada na matriz curricular de cada curso técnico é composta pelas disciplinas de Horário de Estudo, Projeto de Vida, Oficina de Redação, Empreendedorismo, Formação para a Cidadania, Inglês Técnico, Projetos Interdisciplinares, Mundo do Trabalho e Preparação e Avaliação da Prática de Estágio, a carga horária semestral varia de acordo com o curso. Para exemplificação, no Anexo I consta a matriz curricular do curso técnico em Informática onde podemos ver as disciplinas que fazem parte da formação geral, formação profissional e parte diversificada.

poderão participar professores efetivos, em estágio probatório ou não, e professores selecionados como temporários nos termos do art. 4º da Lei Complementar nº 22, de 24 de julho de 2000. (CEARÁ, 2015)

Anualmente a SEDUC divulga portaria que estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais, a Portaria nº 1.433/2016-GAB trata da lotação de professores para o ano letivo de 2017, seguindo as orientações dessa portaria, cada EEEP divulga edital a fim de selecionar professores da base comum e diversificada do currículo do ensino médio. A Portaria nº 1.433/16 determina que o processo de lotação de professores nas EEEP seja organizado conjuntamente pela escola, CREDE/SEFOR e Coordenadoria de Educação Profissional.

A carga horária do ensino médio integrado à educação profissional ofertado nas EEEP é de 5.400 horas distribuídas entre a Base Nacional Comum (2.620 horas para todos os cursos); Parte Diversificada, que varia de acordo com cada curso, e Formação Profissional, com carga horária entre 800 e 1.200 horas de acordo com o curso. No item c do tópico 4.5, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a referida portaria nº 1.433/16 apresenta as condições para ser um professor lotado nas EEEP

c) São condições para o professor ser lotado nas EEEPs: i) ter se submetido à seleção específica para este fim, conforme a legislação vigente; ii) identificar-se com a filosofia de trabalho da escola, confirmando isso mediante assinatura de termo de adesão; iii) cumprir uma jornada de trabalho de 40 horas semanais na mesma escola. (DOE CE, 2016, p. 75)

Conforme portaria, os professores além de ter sido aprovados no processo de seleção, devem assinar o Termo de Adesão<sup>29</sup>, onde os mesmos atestam que estão cientes da filosofia da escola, que consiste no modelo de gestão voltado para a tecnologia empresarial socioeducacional (TESE) e das condições que são impostas para que assumam a função, inclusive o comprometimento do professor em cumprir seu plano anual e plano de ação, que são documentos elaborados por eles durante o período da jornada pedagógica que acontece antes do início do ano letivo, esses documentos devem estar alinhados à filosofia de gestão das EEEP.

---

<sup>29</sup> O modelo de Termo de Adesão de um professor da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque encontra-se no Anexo II deste trabalho.

No termo de adesão, o professor ainda declara estar ciente e que cumprirá as condições impostas, tais como: conhecer e fortalecer a TESE e seus princípios básicos; articular teoria e prática; discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração; participar ativamente dos projetos da escola; conhecer, divulgar e respeitar o regimento escolar; realizar avaliações e fornecer resultados nas condições e prazos estabelecidos pela Instituição; estabelecer estratégias de recuperação; colaborar em atividades envolvendo a família e participar das atividades programadas pela instituição, como alinhamentos, planejamentos, oficina dos sonhos, jogos, projetos pedagógicos e demais eventos, importante ressaltar que essas atividades podem acontecer fora do seu horário de trabalho e que o professor mesmo assim deve-se fazer presente. Nem é preciso dizer que, se o professor discordar, ou não assinar o Termo de Adesão, ele não ficará lotado e não fará parte da equipe docente da EEEP, tendo em vista que assinar o termo já é uma condição determinada pela portaria de lotação de professores.

Observamos aqui que os professores não têm autonomia e devem seguir a filosofia de trabalho que norteia as EEEP, têm que se adequar à gestão empresarial da TESE, cumprir e fazer cumprir o regimento, bem como estar à disposição da escola, mesmo não sendo seu horário de trabalho. Entendemos que o professor trabalhando com autonomia pode oferecer condições aos estudantes de entender a realidade de forma diferente daquela imposta pelo sistema capitalista, o trabalho padronizado orientado pela TESE e desenvolvido nas EEEP inviabiliza ações críticas por parte dos professores. A autonomia precisa ser vivenciada, experienciada e ser objetivo de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Analisando o edital de dezembro de 2016<sup>30</sup>, observamos que poderiam concorrer a uma vaga para as disciplinas prevista no edital, exclusivamente o professor efetivo, em estágio probatório ou não, e o professor selecionado, nos termos de Lei Complementar. A seleção seria realizada sob a execução da respectiva instituição, abrangendo avaliações situacionais de competências

---

<sup>30</sup> Edital nº 001/2017 EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, Massapê, 29 de dezembro de 2016. Disponível em <http://www.crede06.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/14-sessao-de-noticias/lista-de-noticias/2306-selecao-simplificada-ed-01-2017-ensino-medio-para-a-eeep-francisca-neilyta-carneiro-albuquerque>

específicas sobre o modelo de gestão e a proposta pedagógica, de caráter eliminatório e classificatório, composta por duas fases, a primeira seria comprovação de experiência por meio de análise curricular e a segunda, de um seminário presencial e entrevista ao candidato sobre o modelo de gestão e a proposta pedagógica das EEEP, ambas de caráter eliminatório e classificatório.

Para concorrer a uma vaga, os candidatos deveriam possuir licenciatura plena na disciplina para a qual concorriam e, após análise curricular, participar de um seminário presencial que tem como pauta principal a TESE, filosofia de gestão socioeducacional utilizada nas EEEP, depois o candidato participaria de uma entrevista de caráter eliminatório e classificatório, valendo até 10 (dez) pontos, e no momento da entrevista seriam levados em consideração aspectos de comprometimento do candidato com a proposta da escola profissional. Ocorre que nessa fase, as impressões de empatia podem falar mais alto que a qualificação profissional efetivamente, levando a ser escolhidos como aptos aqueles professores que se mostram mais resilientes do que aqueles que se mostram mais preparados, não estamos dizendo aqui que é uma regra, mas essa situação é uma possibilidade, tendo em vista o caráter subjetivo da etapa da entrevista.

Após a fase de seleção, os professores lotados nas EEEPs participam da Jornada Pedagógica promovida pela instituição. Antes de iniciarem as aulas do ano letivo, os professores se reúnem durante a jornada pedagógica para conhecer a filosofia de gestão – TESE, os resultados obtidos pela escola tanto sobre ingresso no ensino superior quanto sobre inserção no mercado de trabalho. Os professores também constroem o plano de ação e o planejamento anual dos conteúdos das disciplinas propedêuticas de acordo com a necessidade da organização curricular das disciplinas técnicas, por exemplo, se os alunos do curso técnico em eletromecânica tiverem que estudar determinado conteúdo de física para complementar os conteúdos da disciplina técnica, o professor de física tem que mudar todo seu plano anual para se adequar às necessidades das disciplinas do curso técnico.

Desse modo, entendemos que por um lado há uma preocupação em alinhar os conteúdos visando a assimilação do aluno, por outro, percebemos que o sentimento de autonomia e liberdade do professor pode ficar abafado pela necessidade institucional de seguir o plano de curso de cada curso técnico que orienta os conteúdos e como devem ser trabalhados ao longo do ano letivo.

Quanto à contratação dos professores das disciplinas técnicas referentes ao componente curricular da formação profissional, o processo é diferenciado e realizado sob a gerência do Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC<sup>31</sup>. A seleção pode ocorrer anualmente ou a cada semestre, de acordo com a necessidade. O processo seletivo é constituído por prova de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos relativos a cada curso técnico, aula prática e análise de currículo, e esses profissionais se integram à rotina da escola, envolvendo-se também nas atividades de planejamento.

O edital do Ensino Médio Integrado EMI nº 002/2017<sup>32</sup>, para professores que poderão ser lotados nas EEEPs localizadas na capital ou interior do estado do Ceará, estabelece as normas e condições de participação.

De acordo com o edital, os candidatos aprovados e convocados assinarão contrato de trabalho, e serão submetidos a uma avaliação de desempenho profissional durante o período de experiência equivalente a noventa dias. O Contrato de Trabalho dos professores técnicos é regido pelos preceitos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT- e estão sujeitos às normas do Estatuto da Instituição, seu Regimento Interno, suas Normas de Gestão de Pessoal e a Autorização de Lotação da Secretaria da Educação – SEDUC. Outro ponto peculiar dessa relação trabalhista é que a jornada de trabalho poderá ser concentrada em um turno, ou ser distribuída entre os turnos de funcionamento da escola onde o candidato for lotado, ou seja, o professor não tem um horário definido, podendo mudar de acordo com a necessidade da escola, o que geralmente acontece a cada semestre, tendo em vista que os componentes curriculares da parte profissional mudam a cada semestre. Sobre a forma de contratação desses professores, Xerez (2013) expressa que

Como se observa, os professores técnicos são contratados pelo CENTEC, o que corresponde a um vínculo fora da esfera da SEDUC. Desta forma, o Estado está transferindo, para uma organização social (OS) de direito privado, neste caso, o CENTEC, os seus deveres. Isso quer dizer que o Estado do Ceará está transferindo para outro a responsabilidade pela contratação de

---

<sup>31</sup> O Instituto CENTEC, por ser pessoa jurídica de direito privado, não integrante da Administração Pública, não realiza concurso público.

<sup>32</sup> Edital EMI 002/2017, processo seletivo para a formação de cadastro de reserva para a contratação futura de Professores por CREDE/SEFOR para o Eixo Profissional do Ensino Médio Integrado – EMI. Disponível em <http://drh.centec.org.br/index.php/selecoes/selecoes-abertas/89-selecao-aberta-pss-emi/1044-edital-0022017-processo-seletivo-para-professores-do-emi>

professores. Estas organizações, por sua natureza jurídica, podem contratar pessoal sem o expediente do concurso público, configurando um tipo de vínculo instável, estando sujeitos às relações de trabalho, regime de trabalho/lotação e salários determinados pelo CENTEC. (XEREZ, 2013, p. 112)

Entendemos que uma contratação com vínculos junto a uma organização social, por meio de um contrato de trabalho sem nenhuma garantia de estabilidade pode provocar sensação de desconforto e principalmente de instabilidade nos profissionais.

Embora haja entendimento que para exercer a profissão docente há saberes necessários que dizem respeito aos saberes pedagógicos, que são baseados nas didáticas, nas metodologias e em técnicas pedagógicas que são aprendidos na formação inicial, a grande maioria ou a totalidade dos professores técnicos do ensino médio integrado lotados nas EEEPs não possuem licenciatura na área, sendo graduados ou tecnólogos, podendo ou não ter uma especialização na área de docência. A formação inicial desses professores será um dos pontos tratados no próximo capítulo.

O que ocorre atualmente nas EEEPs é que tanto os professores que lecionam disciplinas que não são de sua área de formação, quanto os professores que lecionam as disciplinas técnicas e possuem apenas graduação devem ter autorização temporária<sup>33</sup> para lecionar na instituição, esse requerimento deve ser solicitado pela instituição à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE – e, só após o parecer favorável, o professor realmente pode lecionar a disciplina. Esse requerimento de autorização temporária indica que o professor não tem licenciatura naquela área ou disciplina, mas requer que seja concedido a ele autorização temporária para lecionar. Todos os anos os professores que estão nessa situação necessitam dessa permissão para lecionar nas EEEP.

Esse pré-requisito já aponta para uma deficiência de professores habilitados na área que lecionam, sendo necessário realocar profissionais que não têm formação específica em disciplinas diversas, o mesmo ocorre com os professores técnicos, que precisam ter autorização temporária concedida em todas as disciplinas, haja vista sua formação inicial não ser em um curso de licenciatura.

---

<sup>33</sup> Ver modelo no Anexo III.

Como vimos, nas EEEP há uma tratativa diferenciada entre os professores das disciplinas propedêuticas, comumente chamada de disciplina da base regular e os professores das disciplinas técnicas. Ainda dentro do conjunto dos professores da base regular, há uma diferenciação entre professores efetivos e temporários. Esses três grupos de professores passam por processos diferentes desde o momento da seleção, diferença que permanece em termos salariais<sup>34</sup> e regime de trabalho<sup>35</sup>. Segundo Nascimento (2016)

a precarização do trabalho docente passou por um novo patamar de intensificação, tendo em vista o grande número de contratos por tempo determinado de uma parcela dos professores das disciplinas da base comum e de todos os professores técnicos. (NASCIMENTO, 2016, p. 144)

Em pesquisa desenvolvida, Lima (2014) verificou que existe uma grande quantidade de professores de contratação temporária atuando nas EEEPs e que um dos motivos para esse número alto de professores contratados é que

os professores não se sentem atraídos para atuar nas escolas profissionais, isso se deve à dedicação necessária de 40 horas semanais para a lotação nos turnos de manhã e tarde, o que concorre com a demanda das escolas particulares em que muitos também trabalham para complementação de renda. Além disso, a necessidade de formação para atuar no EMI, já que cada curso técnico demanda um planejamento diferente das disciplinas da base comum para a mesma série, por isso, o professor deve fazer um maior esforço com vistas a promoção da integração curricular. (LIMA, 2014, p. 126)

Dessa forma, há uma alta rotatividade entre os professores que não possuem nenhum vínculo com a EEEP, o que dificulta a continuidade de um projeto

---

<sup>34</sup> Para o ano de 2017, o salário base de um professor efetivo em início de carreira com carga horária de 40 horas semanais é de: a) Graduado R\$ 2.398,08; b) Especialista: R\$ 3.060,63; c) Mestre: R\$ 3.720,21 e Doutor R\$ 4.306,61. Já o salário base de um professor temporário com carga horária de 40 horas semanais é de R\$ 2.377,79, neste caso, não discriminação de valores para o professor graduado, mestre ou doutor, independente da titulação o salário base de um professor temporário é o mesmo. Quanto aos professores das disciplinas técnicas os mesmos recebem por hora/aula o valor de: a) Técnico de Nível Médio R\$ 13,75; b) Graduado R\$ 20,64; c) Especialista R\$ 21,64; d) Mestre R\$ 22,57 e Doutor 23,49.

Disponível em <https://www.apec.org.br/wp-content/uploads/2017/05/tabela-salarial-com-2-2017.pdf>

<sup>35</sup> Os professores efetivos são concursados e possuem estabilidade funcional, gozando de todos os direitos; os professores temporários são contratados por tempo determinado não tendo nenhum direito garantido e podendo ter seu contrato encerrado a qualquer momento de acordo com a conveniência da instituição; os professores técnicos são contratados pelo CENTEC e são regidos pela CLT, não possuindo nenhum vínculo com a SEDUC.

a médio e longo prazo desenvolvido pela instituição e não gera sentimento de pertencimento ao grupo, às metas da escola e à política educacional (LIMA, 2014). Outro ponto que nos chama atenção refere-se à necessidade de o professor complementar sua carga horária em outras instituições e ao planejamento que cada curso demanda do professor, pois para haver a integração curricular, o professor deve adaptar o planejamento de sua disciplina a diferentes cursos.

Pelo exposto, percebemos que tanto a seleção de alunos quanto a seleção de professores têm pontos controversos, ao mesmo tempo que os inclui ao projeto da educação profissional, também os exclui por não atender a todos e por tratar de forma diferente profissionais que possuem igual missão, a de formar jovens para a vida. Analisaremos a seguir o modelo de gestão das EEEP baseado na Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE - e sua proposta de uma escola para a juventude a partir de uma visão empresarial.

### 3.3 O MODELO DA TECNOLOGIA EMPRESARIAL SÓCIOEDUCACIONAL PRESENTE NAS EEEP DO CEARÁ

Ao iniciar o projeto da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no estado do Ceará, a gestão escolar foi tratada como condição estratégica para o desenvolvimento das EEEP. Em relação aos gestores escolares, importante mencionar a presença do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>36</sup> em parceria com o estado, no intuito de formação por meio da implantação de uma filosofia de gestão das EEEP.

Uma das características das EEEP no estado do Ceará é o seu modelo de gestão baseado no modelo gerencial conhecido por Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que tem como foco a gestão escolar eficiente e eficaz em prol da melhoria da formação dos educandos.

---

<sup>36</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Tem como missão contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: uma causa: o ensino público de qualidade, uma marca: a corresponsabilidade e um desafio: a criação de novos desenhos institucionais. Informações extraídas de <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>

A TESE parte do pressuposto de que a gestão de uma escola apresenta características e situações similares a uma gestão de empresa e que a liderança do gestor escolar é uma característica essencial, mas que isolada não basta, faz-se necessário dispor de ferramentas que possibilitem gerenciar uma escola de maneira estruturada a fim de alcançar suas metas. Com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO<sup>37</sup>, que indica os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A., foi pensado e sistematizado um modelo que pudesse ser utilizado no ambiente escolar.

Segundo Lima (2014), esse modelo de gestão da escola profissional é baseado na TESE, cujos pilares

são a pedagogia da presença, que se resume na prática em que todos os educadores dedicam seu tempo para conhecer e formar seus educandos, a partir do horário integral de trabalho; e à educação pelo exemplo, que se refere à postura que os educadores devem desenvolver no convívio escolar, alinhando suas práticas às premissas pedagógicas da escola, bem como ao regimento escolar, servindo de exemplo ao estudante primeiramente através de suas ações. As duas ferramentas citadas são importantes para a integração do aluno ao novo modelo de escola. (LIMA, 2014, p. 46).

A TESE foi apresentada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará e inserida como modelo de gestão a ser utilizado nas EEEP, esse modelo gerencial corresponde a uma nova proposta de escola a partir de uma visão empresarial. Nascimento (2016) chama atenção sobre este ser “um documento de propriedade do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e apresentado pelo consultor Jairo Machado, tem 59 páginas que relatam como deve ocorrer a estruturação das escolas de ensino médio em tempo integral a partir da experiência do Ginásio de Pernambuco” (NASCIMENTO, 2016, p. 159)

Em sua introdução o Manual Modelo de Gestão TESE afirma que a missão primordial de uma escola é “ensinar, ou seja, produzir e transmitir conhecimento ao estudante de modo a prepará-lo para a vida nos contextos produtivo e pessoal. Na dimensão produtiva, essa formação deverá levá-lo a ser um jovem autônomo e competente, e na dimensão pessoal, um jovem solidário” (TESE, 2008, p. 3). Ou

---

<sup>37</sup> Segundo Nascimento (2016) a TEO seria uma filosofia empresarial utilizada nas relações da empresa Odebrecht com o objetivo de crescimento dos negócios. Foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) como a forma encontrada para adentrar ao ambiente escolar. (NASCIMENTO, 2016, p. 149)

seja, a escola é a responsável por ensinar e produzir conhecimento a fim de preparar o estudante para a vida tanto pessoal quanto profissional, um espaço capaz de desenvolver trabalhadores com determinadas competências e que nas relações interpessoais possa ser uma pessoa solidária.

O documento está dividido em três módulos: Módulo I – Modelo que aborda os Princípios e Conceitos aplicados à Escola Pública de Ensino Médio; Módulo II – Macroplanejamento que focaliza o Plano de Ação e; Módulo III – A operacionalização que abrange desde a confecção dos Programas de Ação até a elaboração de Relatórios.

A TESE foi modelada de acordo com a TEO<sup>38</sup>, se apropriando de seus princípios, conceitos e critérios. A estes foram incorporadas as quatro aprendizagens fundamentais contidas no Relatório de Jacques Delors (1999)<sup>39</sup> e denominadas de pilares do conhecimento, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser.

No Relatório, Delors (1999) afirma que para a educação poder dar respostas ao conjunto de suas missões, ela deve

organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1999, p. 89-90, grifos do autor).

Embora estabeleça, nos quatro pilares da educação, condições essenciais para se adaptar a um mundo de mudanças, Delors (1999) admite que o ensino formal considera quase que exclusivamente o aprender a conhecer e em menor

---

<sup>38</sup> TEO aqui é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas. Educar pessoas significa criar um ambiente educacional onde todos, líder e liderados, sintam-se estimulados a aprender e a pôr em prática seus conhecimentos. (TESE, 2008, p. 7-8).

<sup>39</sup> O Relatório de Jacques Delors, como ficou conhecido, teve início em março de 1993 e foi concluído em setembro de 1996, trata de um Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob o título Educação – Um tesouro a descobrir, e teve a contribuição de especialistas de todo o mundo, o que o torna leitura imprescindível diante do processo de globalização. (DELORS, 1999, p. 9)

grau o aprender a fazer, as outras aprendizagens acontecem de forma casual e em circunstâncias aleatórias. É preciso mudar a visão de utilidade da educação, preparando os jovens para um novo modelo organizacional onde essas quatro aprendizagens se complementem.

Sob essa perspectiva, a TESE propõe uma escola para a juventude a partir de uma visão empresarial. O documento é de responsabilidade do ICE e orienta como deve ocorrer a estruturação das escolas de ensino médio em tempo integral.

Segundo a TESE, aprender a conhecer implica em adquirir os conhecimentos necessários, por meio de instrumentos de compreensão; aprender a fazer diz respeito ao poder de agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos refere-se à capacidade das pessoas de participar e cooperar uns com os outros em todas as atividades humanas; e, por fim, aprender a ser, remete à realização como pessoa em sua plenitude.

No documento fica claro que a educação de qualidade deve ser o negócio da escola e deve gerar resultados que se refletem na satisfação da comunidade pelo empenho dos educandos. Desde a implantação e expansão das EEEP, busca por resultados está imbricada no trabalho diário do “chão da escola”, desde o processo de seleção, quando são selecionados aqueles que apresentam os melhores resultados no ensino fundamental, até a confecção do Plano de Ação e Plano Anual, onde cada professor deve informar a meta que deseja alcançar ao final de cada período e fazer das “tripas coração” para realmente alcançá-las. A busca por resultados é visível em todos os projetos desenvolvidos pelas EEEP, inclusive algumas escolas oferecem aulas de reforço no horário do almoço nas disciplinas de português e matemática com a finalidade de crescer nas avaliações externas, tendo como meta principal, em nível estadual, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE<sup>40</sup> e desembocando na divulgação dos resultados dessas avaliações, onde se pode perceber as “melhores” e “piores” escolas, sem levar em consideração todo o seu contexto.

---

<sup>40</sup> O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. O SPAECE fornece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos da rede pública do Ceará. Para isso, a cada edição, são aplicados testes de desempenho e questionários contextuais que possibilitam extrair dados, visando traçar um panorama da qualidade da educação dos alunos. Dados disponíveis em <http://www.spaece.caedufjf.net/>.

A filosofia de gestão vivenciada nas EEEP, que orienta as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar, visa à mudança de postura a ser estabelecida nas escolas, dessa forma, a TESE prega que seja vivenciada diariamente por todos os gestores escolares a pedagogia da presença, ou seja, o gestor é um educador que dedica ao seu liderado, tempo, presença e experiência. Segundo Nascimento (2016)

A presença do líder (o gestor) que tem o controle sobre todo o processo, dos parceiros internos (professores, que devem vestir a camisa da escola/empresa), da comunidade (estudantes, são os clientes), do investidor social (poder público e iniciativa privada, que aplicam capital) e dos parceiros externos (comunidade, pais etc.) são fundamentais para alcançarem as metas estabelecidas. (NASCIMENTO, 2016, p. 151-152).

Sendo assim, o gestor é tido como principal organizador do processo, com autonomia para decidir e delegar funções ou responsabilidades aos demais. O papel do gestor é fundamental na organização da escola, pois é responsável pela transmissão da filosofia presente na TESE para toda a comunidade escolar, a fim de que todos desenvolvam uma postura de trabalho voltada para resultados. Há uma constante preocupação em atingir metas, não diferentemente de uma empresa. Ocorre que essa perseguição de metas e alcance de resultados se sobrepõe à preocupação de formar jovens autônomos capazes de compreender a sociedade ao seu redor e capazes de transformar a natureza, não apenas em seu sentido biológico, mas de forma que a transformação seja resultado de sua ação consciente. O trabalho como princípio educativo direciona para uma educação transformadora, por meio da qual o educando se apropria do conhecimento e o utiliza de forma autônoma, entendendo todas as partes do processo.

A TESE está dividida em três módulos, o módulo I trata dos Princípios e Conceitos Aplicados à Escola Pública de Ensino Médio, o módulo II trata de questões que abrangem o Macroplanejamento e o Módulo III aborda a Operacionalização, como construir e aplicar na prática o Programa de Ação, bem como a fase de execução, acompanhamento e avaliação. O final do módulo III traz a construção do relatório.

Segundo a TESE, a educação de qualidade deve ser o negócio da escola e deve gerar resultados, portanto, todos devem estar a serviço da comunidade e dos

investidores sociais, bem como devem sentir-se realizados pelo que fazem e pelos resultados que alcançarem.

A TESE estabelece cinco premissas a serem desenvolvidas pela escola por meio da elaboração de um Plano de Ação<sup>41</sup>. São elas: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade. Segundo Nascimento (2016)

A própria TESE explica de forma bastante didática como deve ser construído esse Plano de Ação, assim como estão presentes e bem explicados (para não restar dúvidas!) as cinco premissas que devem estar presentes nesses documentos:

Protagonismo juvenil – o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.

Formação Continuada – educador em processo de aperfeiçoamento e comprometido com seu autodesenvolvimento.

Atitude empresarial – Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.

Corresponsabilidade - Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Replicabilidade – Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual. (NASCIMENTO, 2016, p. 154)

O protagonismo juvenil sugere que o jovem seja personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas, ou seja, que o jovem participe do desenvolvimento de qualidades que os capacitam para ingressar, permanecer e se firmar no mundo do trabalho.

Sobre a formação continuada, a TESE esclarece que as novas tecnologias no contexto escolar e a educação a distância têm-se revelado formas eficazes de se adquirir o saber e que sua grande fortaleza está no exemplo e na capacidade dos professores despertar nos estudantes o gosto pelo estudo, pois são “irradiadores de referências” (TESE, 2008, p. 22). A TESE considera ainda que, diante da complexidade de seu papel e da velocidade que as inovações acontecem, os professores necessitam relacionar-se com os avanços tecnológicos e aprender

---

<sup>41</sup> O plano estabelece as prioridades e as estratégias para transformá-las em ensino de qualidade. O Plano deve ser feito de acordo com a realidade de cada comunidade levando em consideração as peculiaridades que fazem parte do perfil da escola. Segundo a TESE, o Plano “é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados e educar pelo próprio exemplo” (TESE, 2008, p. 17).

o que ensinar e como ensinar. Podemos perceber que sobre a formação continuada dos professores, a TESE enfatiza bastante a inserção das novas tecnologias no contexto escolar e como o professor tem que estar preparado para essa nova realidade, também atribui ao professor a responsabilidade de atrair ou até mesmo fazer com que o aluno tenha “gosto pelos estudos”, pois o professor seria exemplo e referência a ser seguida pelo aluno, tendo que aprender o que ensinar e como ensinar, ou seja, o professor tem que ser aquele profissional incólume, que domine as novas tecnologias para transmitir o conteúdo aos alunos da melhor forma possível.

Além do que já foi tratado acima, o papel do professor também é estimular o protagonismo juvenil, desenvolvendo estratégias para que o estudante desenvolva competências e habilidades que levarão à autonomia e proatividade diante das situações diversas que poderão surgir. Tendo em vista que o corpo docente das EEEPs é formado por professores que lecionam disciplinas da base comum, da base diversificada e da área técnica, além de educarem pelo exemplo e tentarem desenvolver o protagonismo juvenil, um dos maiores desafios encontrados também é garantir a indissociabilidade entre formação geral e profissional, aliar teoria à prática, construir práticas significativas de acordo com o currículo proposto e formar cidadãos produtivos e emancipados. A educação deve contribuir para o processo de formação e emancipação, de forma a criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

Vimos que uma das premissas que devem estar presentes do Plano de Ação é a formação continuada do professor, portanto, o professor deve estar em um processo contínuo de formação e aperfeiçoamento, demonstrando total comprometimento com seu autodesenvolvimento. Essa formação pode ocorrer dentro da escola, pela equipe pedagógica, ou fora dela, quando o professor busca cursos de especialização ou pós-graduação para se aperfeiçoar ou adquirir novos conhecimentos que possam ser aplicados em sua prática. Neste último caso, o difícil seria conciliar a jornada de trabalho com o curso de aperfeiçoamento, tendo em vista que o regime de tempo integral do professor na EEEP não dá condições para que ele se ausente da escola para prosseguir com os estudos de aperfeiçoamento.

Dessa forma, nos inquietamos diante de algumas questões relacionadas à formação de professores para a educação profissional. Qual a formação do

profissional que irá formar esses jovens? Qual o perfil do professor da educação profissional? Que formação continuada a instituição está proporcionando aos professores que atuam nas áreas profissionalizantes? Essas são preocupações constantes envolvendo a formação do professor para a área profissional e tecnológica.

Pretendemos com este trabalho entender como se dá a formação docente, especificamente dos docentes que atuam na educação profissional e analisar a formação inicial e continuada dos mesmos, conhecer quem são os professores da área de formação profissional atuantes nas Escolas Estaduais de Educação Profissional da 6ª CREDE. O próximo capítulo será dedicado a esta investigação, a fim de levantarmos dados acerca da profissão docente dos profissionais atuantes na educação profissional relacionando com a TESE, filosofia norteadora das EEEP.

#### 4. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL – TESE - NA EEEP FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE

No início dessa dissertação, vimos como ocorreu o percurso histórico da formação de professores, tendo como referência as bases legais que determinam e normatizam a educação. Nosso ponto de partida foi a LDB nº 9.394/96, passando por suas diversas modificações ao longo do tempo, e finalizamos com o que se almeja para os profissionais da educação com as metas e estratégias contidas no PNE (2014-2024). Compreendidas as mudanças pelas quais a formação de professores passou sob a ótica das normatizações legais, retomamos à formação de professores neste capítulo, mas com o objetivo de compreendermos como a formação de professores que atuam na educação profissional agrega-se à filosofia de gestão empresarial contida nas EEEP do estado do Ceará, especificamente a que ocorre na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, lócus dessa pesquisa.

Este capítulo tem como objetivo principal compreender a formação docente para a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE - e sua real contribuição para a aplicabilidade na prática voltada para os professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Para tal, se faz necessário conhecermos preliminarmente a instituição e quem são os professores que nela atuam, para, posteriormente analisarmos como efetivamente ocorre essa formação para os professores em nível de formação continuada, na própria instituição de ensino, tendo em vista ser um modelo escolar que tem como filosofia a TESE, conforme visto no capítulo anterior.

A Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, inaugurada em 18 de junho de 2011, está situada na Rodovia CE 362, km 81, no bairro Cruzeiro, na cidade de Massapê, no Estado do Ceará. Inicialmente foram ofertados os cursos técnicos em Agronegócio, Eletromecânica, Mineração e Redes de Computadores. Tendo em vista o término de alguns cursos e o início de outros, em 2017, a escola oferta os cursos técnicos em Eletromecânica, Enfermagem, Finanças e Informática. Inicialmente, cada turma é composta de 45 alunos de acordo com o processo de seleção visto no capítulo anterior.

A organização dos cursos está estruturada de acordo com a matriz curricular constituída por uma base que integra as disciplinas das áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional e atividades complementares, que integram disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos, bem como a Educação profissional, que integra disciplinas específicas de cada curso.

A EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque tem o total de 31 professores em sua equipe docente, sendo 20 professores das disciplinas da formação geral e 11 professores das disciplinas da formação profissional, possui 12 salas de aulas, 04 Laboratórios de Ciências, 01 Laboratório de Línguas e 01 Laboratório de Informática, 01 Biblioteca, 01 Auditório, Quadra de Esportes, Refeitório, Vestiários e Banheiros, entre outras dependências. Abaixo algumas fotografias da instituição a fim de tornar próximo o lócus da pesquisa ao leitor, conforme figuras que seguem.

Figura 09 – Fotografia da fachada da Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque.



Fonte: Fotografia extraída do blog da instituição.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Extraído de <http://eeepncalbuquerque.blogspot.com.br>. Acesso em 05 de Janeiro de 2018.

Figura 10 – Fotografia da Sala de Aula da Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque.



Fonte: Fotografia extraída do Plano de Gestão 2014 da instituição.

Figura 11 – Fotografia do Laboratório de Química da Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque.



Fonte: Fotografia extraída do Plano de Gestão 2014 da instituição.

Figura 12 – Fotografia do Laboratório de Informática da Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



Fonte: Fotografia extraída do Plano de Gestão 2014 da instituição.

Figura 13 – Fotografia da Biblioteca da Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



Fonte: Fotografia extraída do Plano de Gestão 2014 da instituição.

Figura 14 – Fotografia do Auditório da Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



Fonte: Fotografia extraída do Plano de Gestão 2014 da instituição.

De acordo com o Plano de Gestão 2014 a EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque tem como Visão: Ser uma instituição acreditada no Estado do Ceará pela transparência, qualidade e responsabilidade quanto à formação humana, acadêmica e profissional do jovem, desenvolvendo o espírito de liderança e coletividade, comprometendo-se com um elevado nível de satisfação da comunidade regional; e como Missão: Formar jovens no Nível Médio garantindo o crescimento pessoal, tornando-os cidadãos críticos reflexivos, aptos para atuarem no mercado de trabalho. Como podemos perceber tanto a visão como a missão estão voltadas para o crescimento do jovem tornando-o apto para o mercado de trabalho.

Após essa breve apresentação da instituição que teve como intuito aproximar o leitor do local onde foi feita a pesquisa, esclarecemos agora que este capítulo foi dividido em três tópicos: o primeiro trará algumas considerações sobre formação profissional docente, abrangendo a formação inicial, e apresentaremos ainda os dados de formação inicial dos professores estudados; no segundo tópico tentaremos compreender a formação continuada, refletindo sobre a formação continuada em serviço para, posteriormente, relacioná-la à formação, se não instrução, recebida pelos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque; no último tópico abordaremos especificamente a formação

continuada ofertada pela instituição aos professores no que se refere à TESE e as percepções dos docentes pesquisados quanto à aplicabilidade dessa tecnologia em sua prática. Para a análise de dados, recorreremos aos documentos oficiais que orientam a instituição, bem como ao estudo dos editais de seleção de professores para a EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, pauta dos seminários da TESE no período de 2014 a 2016, bem como dados obtidos por meio de um questionário feito com os professores no mês de setembro de 2017.

Durante a aplicação dos questionários e a compilação de dados, os questionários foram codificados, adotando-se para os professores a letra P, seguida de uma numeração sequencial de 1 a 31. Em todos os casos, visamos preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, dessa forma, optamos por fazer referência no masculino, ou pelo correspondente código especificado anteriormente.

#### 4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EEEP FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE

Partimos da perspectiva de que a profissão docente passou por significações e ressignificações. A partir do século XX, ela vem se transformando e deixando de ser entendida como mera transmissão de conhecimento acadêmico para se tornar um espaço social de reflexão e produção de conhecimento.

Ao longo dos anos, a formação de professores nos cursos de licenciatura concernente à formação pedagógica e à formação específica foi concebida e tratada de forma bastante fragmentada. Essa fragmentação na formação de professores, conforme Pereira (1999),

revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Entendemos que a formação inicial de professores centrada na racionalidade técnica é incompatível com a realidade do trabalho docente, pois nesse modelo, a teoria fica sobreposta à prática. Segundo Pereira (1999), as principais críticas direcionadas a esse modelo são “a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio” (PEREIRA, 1999, p. 112), outro agravante desse modelo é que muitas vezes pode ser mal compreendido ao se considerar que para ser bom professor basta o domínio da área de conhecimento específico que se vai ensinar.

Sendo assim, a formação inicial não contempla, em sua totalidade, a real necessidade do futuro professor, pois o conhecimento acadêmico não se aproxima do cotidiano das escolas, o professor inicia sua carreira docente em uma instituição sem ter experienciado essa vivência durante sua formação inicial. Fortalecendo nosso pensamento sobre formação inicial, Pimenta (2012) nos alerta que

os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2012, p. 16-17).

Nessa perspectiva, o professor é visto como um técnico que vai pôr em prática os conhecimentos adquiridos em seu processo de formação inicial, essa visão é errônea tendo em vista que o professor irá se deparar com situações inesperadas, peculiares, urgentes e inusitadas, aprender a lidar com essas situações nem sempre é uma perspectiva trabalhada com os professores em sua formação inicial.

Daí a necessidade de desenvolver uma lógica de pensar a formação, alicerçada nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 12). Dessa maneira, é preciso desenvolver um olhar plural e pensar a formação de outra forma, considerando os saberes, concepções, as experiências vividas pelos próprios professores, tendo em vista que o professor é um profissional que analisa sua prática, identifica os problemas

vividos, compartilha suas dúvidas com os colegas e procura encontrar soluções. Esse seria o cenário ideal, mas nem sempre ocorre na realidade.

Nesse contexto, a escola está mais dinâmica e a educação cada vez mais complexa, pois deixa de ser um local exclusivo onde se aprende o básico e se reproduz o conhecimento dominante e passa a ter que lidar com questões e manifestações de vida em toda a sua complexidade. Nesse espaço de mudança estão os professores que conseqüentemente também irão mudar à medida que a sociedade e a escola também mudam. Muitos são os fatores que implicam nessa mudança, levando em consideração o contexto em que a instituição educativa e os professores estão inseridos. Segundo Imbernón, a instituição educativa e a profissão docente desenvolvem-se em um contexto marcado por

- Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte.

- **Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização e convivência, modelos de família, de produção e de distribuição**, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.

- **Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de conflitos**. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições. O mito da sociedade da informação deixa muitas pessoas totalmente desinformadas, ao passo que outras acumulam o capital informativo em seu próprio benefício e no de alguns poucos.

- Uma análise da educação que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios que esta dispõe, estabelecendo **novos modelos relacionais e participativos na prática da educação** (IMBERNÓN, 2011, p. 9-10, grifos nossos).

Sendo assim, esse contexto diverso e complexo força um novo pensamento a respeito da escola, da função e da formação do professor, bem como de todos que trabalham na educação. Os professores estão inseridos em um contexto de evolução acelerada da sociedade e de suas estruturas, o contexto social e a ideologia política dos grupos dominantes condicionam a educação e os rumos que ela toma, muitas vezes sendo gerador de conflitos. Podemos observar bem essa relação ao analisarmos as mudanças que ocorreram na educação profissional integrada ao ensino médio, a partir do ano de 2008 no estado do Ceará, quando o

contexto social e econômico demandou um investimento considerável em educação profissional, tendo em vista a necessidade de profissionais técnicos para o desenvolvimento econômico do estado. Na época, foi atribuída à educação a responsabilidade pelo não desenvolvimento econômico do estado (CEARÁ, PLANO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2008, p. 5), criando-se estratégias onde a educação teria papel fundamental nessa nova ordem de desenvolvimento econômico.

Essa atribuição de responsabilidades à educação pelo desenvolvimento econômico do estado partiu da premissa de que havia uma necessidade urgente de se promover ações voltadas para a qualificação profissional dos trabalhadores e para a assistência técnica aos pequenos negócios. A educação profissional tornou-se, nesse contexto, “uma variável estratégica e endógena ao modelo de desenvolvimento social e econômico” (CEARÁ, PLANO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2008, p. 13). A essa nova concepção de tratar a educação, podemos considerar também os profissionais da educação, principalmente os professores, que se viram inseridos em um contexto de educação em que a prioridade era formar profissionais para o mercado de trabalho, essa nova vertente impactou diretamente em sua prática e em sua formação continuada dentro das instituições de ensino profissional, as EEEP.

Nóvoa nos fala que “os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores” (NÓVOA, 1999, p. 17), ratificamos que os professores têm sua ação orientada pelo modelo econômico, social e político vigente, ficando muitas vezes à margem de sua própria autonomia.

No estado do Ceará, essa necessária demanda por profissionais técnicos e essa nova forma de entender e planejar a educação estimularam uma redefinição importante para o papel do gestor escolar e também dos professores das escolas profissionais, a TESE orientada nas EEEP incentivou e fortaleceu novas competências profissionais a partir de seu modelo de gestão empresarial adequado ao ambiente escolar. Em síntese, a nova era requer um profissional da educação diferente. Os professores estão inseridos em um contexto complexo e diversificado e a profissão já não é concebida como simples forma de transmitir conteúdo. Imbernón (2011) destaca que

a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Dessa forma, os professores são chamados a responder a uma série de demandas oriundas do contexto social para as quais não possuem formação, aumentando assim as competências necessárias à sua atualização. Repensar a formação inicial e continuada a partir dessas novas demandas tem-se revelado essencial para entendermos a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. A formação deve assumir um papel que supere o ensino e a mera transmissão de conteúdos e se transforme na oportunidade de “criar espaços de reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Repensar a formação inicial não significa simplesmente mudar radicalmente a prioridade para a prática em detrimento da teoria, descuidando assim da fundamentação teórica na formação de professores, pois esses conhecimentos são essenciais para a formação docente nos cursos de licenciatura. De acordo com Pereira (1999)

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (PEREIRA, 1999, p. 114)

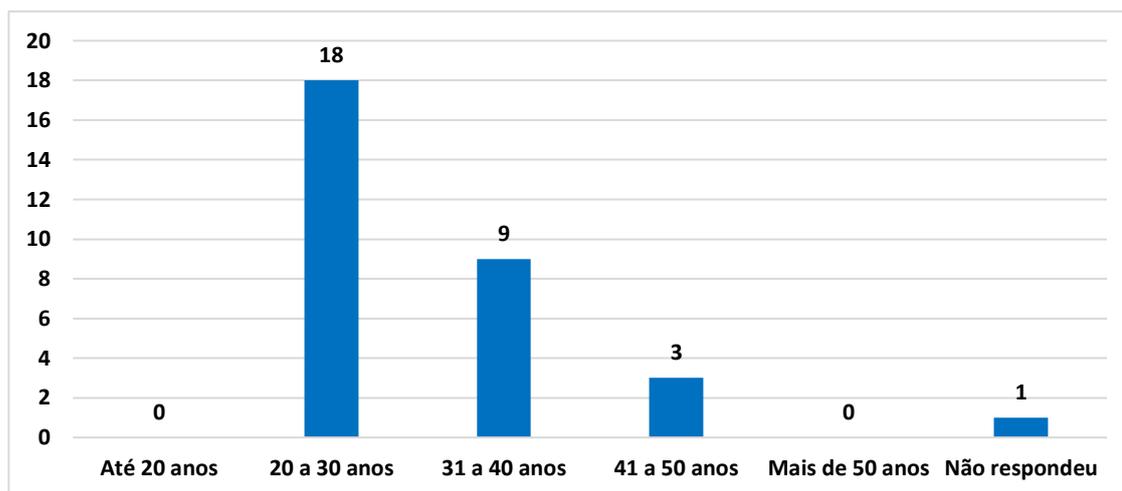
Sendo assim, acreditamos que a formação docente deve ser pensada de forma que haja predominância no equilíbrio entre as disciplinas teóricas e as vivências da prática, não há formação docente sem essa interação, pois os dois vieses se completam e formam uma única peça, se complementam para atingir o que realmente importa, que é a formação de qualidade do futuro professor, que por sua vez, se reflete no ensino. Infelizmente não é o que predomina em nossas

escolas, podemos citar casos de professores ministrando aulas em disciplinas para que sequer são formados, ou professores em séries que não condizem com sua habilitação profissional, ou até mesmo professores que não tiveram a devida instrução em um curso de licenciatura, ministrando aulas em escolas. Essa realidade é constante e os professores muitas vezes se encontram em situações do cotidiano escolar que jamais pensaram enfrentar no momento de sua formação.

Seguindo por esse caminho, inquieta-nos o pensamento de que, se há dificuldades para os professores que têm sua formação inicial em cursos de licenciatura, imagina o quão cheio de dúvidas são aqueles profissionais bacharéis e tecnólogos que se deparam com uma sala de aula, com disciplinas a ministrar e com o ambiente escolar totalmente diferente do visto e pensado em seu curso de formação inicial. Muitos desses docentes se encontram na educação profissional, muitos desses docentes se encontram em uma EEEP no estado do Ceará, tendo que lidar com situações adversas e contrárias à sua realidade acadêmica, para esses profissionais fica ainda mais urgente uma formação que os insira nos debates pedagógicos e didáticos, o que pode ser feito por meio da formação continuada em ambiente externo ou interno ao próprio contexto escolar.

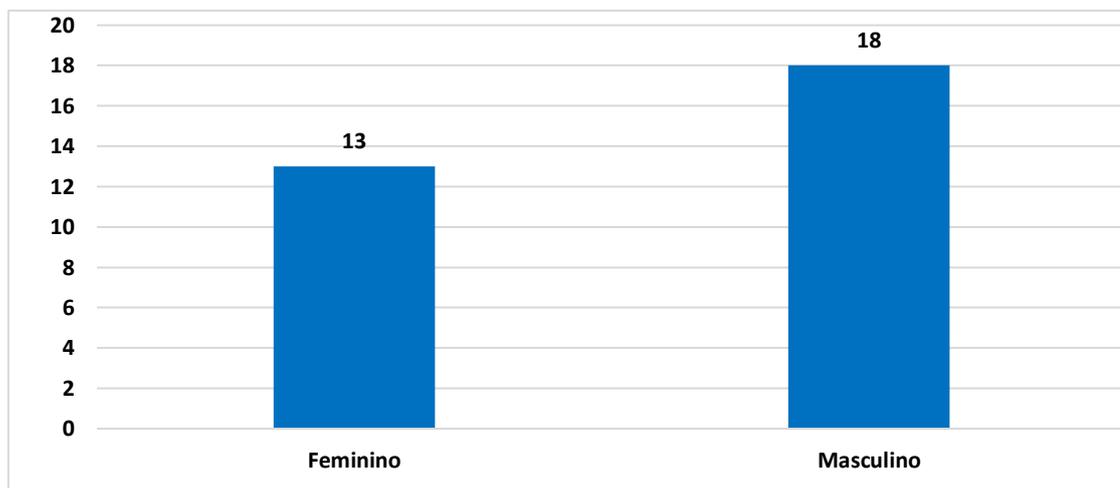
Para nossa análise, as questões iniciais do questionário feito aos professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque buscaram delinear o perfil desses profissionais no que se refere à faixa etária, sexo, formação inicial e curso de formação inicial, para que assim, já pudéssemos ir vislumbrando quem são os sujeitos dessa pesquisa, inseridos em um contexto marcado pela predominância da formação profissional sobre a formação humana integral. Os dados obtidos por meio de questionário aplicado a todos os professores em meados de setembro do ano de 2017, podem ser analisados conforme os gráficos a seguir (Figuras 15, 16, 17 e 18).

Figura 15 – Gráfico da Faixa etária dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



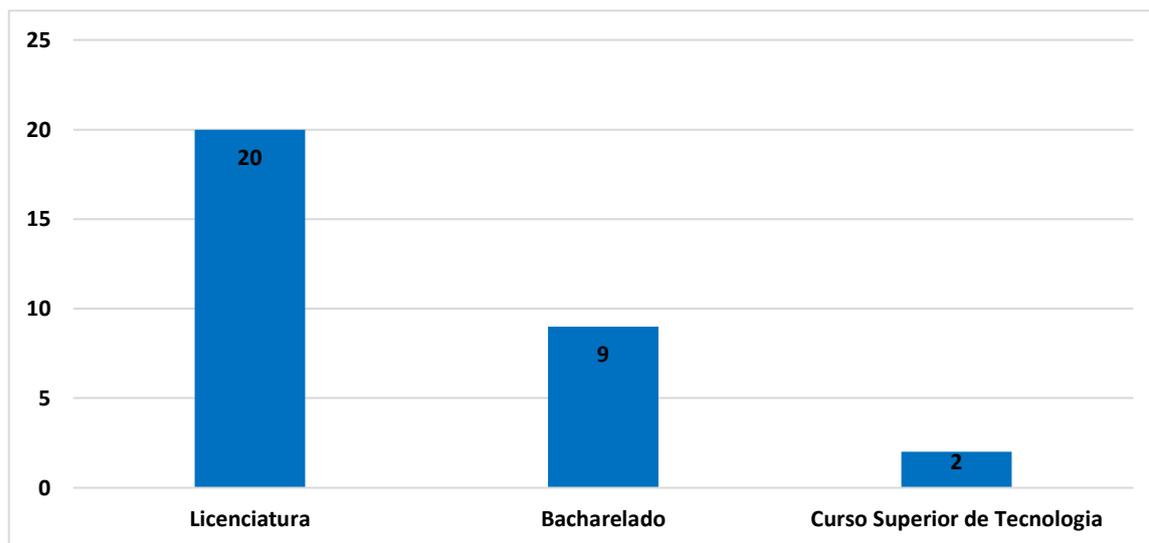
Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Figura 16 – Gráfico indicando o sexo dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



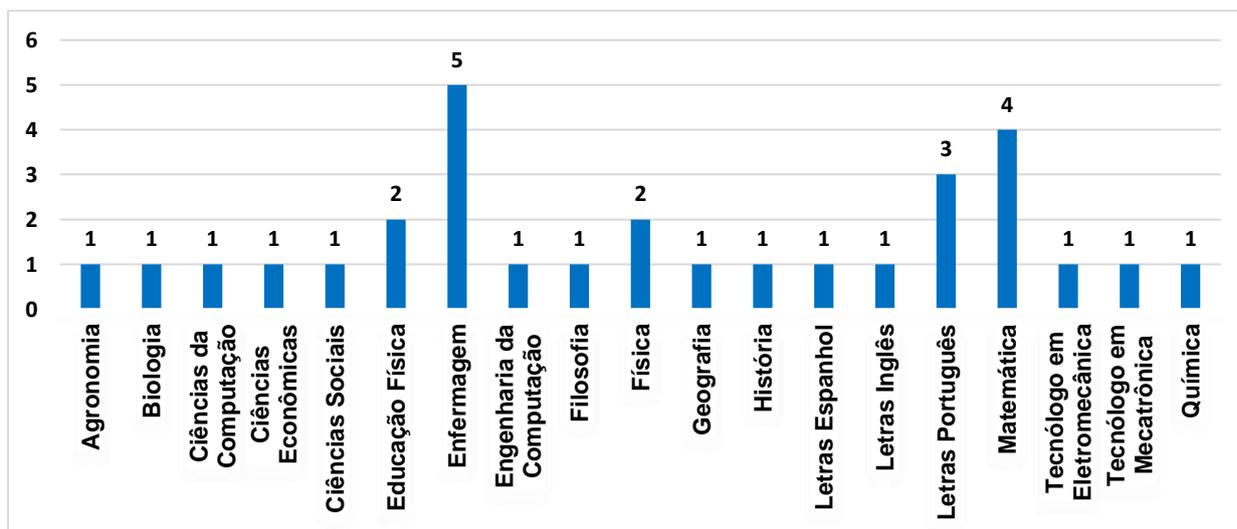
Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Figura 17 – Gráfico da Formação Inicial dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Figura 18 – Gráfico do Curso de Formação Inicial dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora

Analisando os gráficos, podemos perceber que a equipe docente da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque é composta por professores que, em sua maioria, tem entre 20 a 30 anos de idade, os demais professores possuem idade

acima de 30 anos. Relacionando a faixa etária dos professores com sua experiência profissional, muitos desses professores tiveram sua primeira experiência como profissional na EEEP, seu primeiro contato com a educação após sua formação inicial foi com a educação profissional integrada ao ensino médio para alunos que iriam se tornar técnicos no mundo do trabalho e em uma escola onde o modelo de gestão é voltado totalmente para a obtenção de resultados por meio da filosofia da tecnologia empresarial socioeducacional TESE, consideramos um grande desafio para aqueles recém formados que iriam ter sua primeira experiência profissional.

Continuando nossa análise, do total de 31 professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque no ano de 2017, 13 professores são do sexo feminino e 18 professores são do sexo masculino, o que consideramos um número equilibrado para um grupo bastante heterogêneo. Sobre a formação inicial, 20 professores possuem licenciatura, o que não significa necessariamente que seja atualmente na área em que atua ou na disciplina que leciona, 09 professores têm curso de bacharelado e 02 professores têm formação em um curso superior de tecnologia. Todos esses professores atuam no ensino médio, etapa final da educação básica, embora não tenham formação específica para ministrarem aulas, tendo em vista que, do quadro geral de professores, 11 professores, no mínimo, não têm licenciatura na disciplina que lecionam e precisam pedir autorização temporária<sup>43</sup> para poder lecionar naquelas turmas e disciplinas. Esse requerimento de autorização temporária por si só já indica que o professor não tem licenciatura naquela área ou disciplina, mas requer que seja concedido a ele autorização temporária para lecionar. Todos os anos os professores que estão nessa situação necessitam dessa permissão para lecionar em uma das EEEP, como já afirmamos em tópico anterior deste trabalho.

Como vimos, a formação inicial não dá conta de formar professores para esse ambiente escolar complexo, cheio de embates e lutas ideológicas e políticas, por esse motivo, muitos professores ingressam na carreira sem saber o que terá que vivenciar diariamente nem saber como lidar com as diversas situações do

---

<sup>43</sup> Nas EEEP tanto os professores que lecionam disciplinas que não são de sua área de formação, quanto os professores que lecionam as disciplinas técnicas e possuem bacharelado ou curso superior em tecnologia devem ter autorização temporária para lecionar na instituição, esse requerimento deve ser solicitado pela instituição à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE e só após o parecer favorável, o professor realmente pode lecionar a disciplina. Ver anexo III.

cotidiano, sendo necessário investir mais tempo e estudos em uma formação continuada que poderá ser na própria escola ou em cursos de pós-graduação. Continuando nossa abordagem sobre formação docente, no próximo tópico apresentaremos reflexões e análises sobre formação continuada de professores e algumas considerações sobre o quadro docente da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque quanto à formação continuada dos professores que atuam nesta instituição.

## 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Considerando que a formação inicial do professor é um processo de descobrimento e redescobrimto complexo, o mesmo podemos dizer sobre a formação continuada, que se assemelha em muito ao processo de formação inicial, pois, em ambos os momentos, o aprendizado é constante e o devir sempre traz situações imprevisíveis, o que as diferencia é que a formação continuada ocorre quando o professor já está exercendo sua atividade profissional, já encara a realidade de uma sala de aula e já vivencia todas as incertezas e percalços da profissão.

Em qualquer proposta ou implementação de programa ou ação que envolva a renovação da escola e das práticas pedagógicas, a formação de professores, principalmente a formação continuada, passa a exercer papel central dentro das discussões, isso porque “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretende mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente” (CANDAU, 2011, p. 51). Dessa forma, para a implantação de qualquer proposta pedagógica que requeira novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância (PERRENOUD, 2000).

Comungamos com Pires (1991) ao afirmar que a formação continuada de professores é a “formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social” (PIRES,

1991, p. 143), indo ao encontro do pensamento da autora, Cruz (1991) destaca que a formação continuada abrange

as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vistas essencialmente a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia a formação dos alunos” (CRUZ, 1991, p. 155).

Sendo assim, a formação continuada de professores pode ser entendida como uma formação posterior à sua formação inicial, em que os conhecimentos adquiridos pelos professores que estão atuando em sala de aula se complementam e levam o professor a repensar, entender e aplicar esses conhecimentos em sua prática. Em outras palavras, a formação continuada está presente em toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando em uma instituição de ensino, “incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino” (NASCIMENTO, 2011, p. 70).

Sobre a temática faremos uma breve análise sobre as perspectivas que permeiam a formação continuada, que consiste na concepção clássica da formação continuada de professores e a maturação de uma nova perspectiva com tendências atuais, cuja formação continuada é voltada para o professor reflexivo e tem como espaço central a própria escola. Embora sejam caminhos diferentes, a preocupação com a formação continuada sempre esteve presente nos debates e nas ações de renovação pedagógica promovidas pelos sistemas de ensino a cada mudança ou necessidade de mudança.

Na maioria dos projetos idealizados e realizados de formação continuada, podemos identificar características da perspectiva clássica, cuja proposta é promover a reciclagem dos professores, em que reciclar significa refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida. De acordo com Candau (2011)

O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação *lato sensu*, mas também *strictu sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência de cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de

alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional (CANDAU, 2011, p. 51, grifos da autora).

Dessa forma, podemos perceber que o professor busca atividades de atualização que, na sua grande maioria, ocorrem nas universidades. Essa perspectiva de formação continuada tem como característica a predominância das universidades ou instituições conveniadas a elas como espaço de produção do conhecimento. O professor sai de seu espaço profissional, onde ocorrem as situações de sua prática diária, e busca em universidades/instituições de ensino superior conhecimentos que possam complementar sua prática. Espera que fora do contexto escolar possa construir conhecimentos acerca de situações e demandas cotidianas presentes na escola, o professor espera que fora do contexto escolar se “prepare” melhor, se “recicle” e se “atualize” sobre questões que acontecem exatamente no ambiente escolar. Parece-nos contraditória essa relação, embora, seja esse o modelo habitual e predominante de formação continuada dos professores.

Analisando essa perspectiva, Candau (2011) aponta que o modelo clássico é comumente utilizado pelos diferentes sistemas de ensino, tanto em nível estadual quanto municipal, podendo assumir diferentes modalidades, conforme segue

- Universidades oferecem, em convênio com secretarias de educação, vagas nos seus cursos de graduação e licenciatura para os professores em exercício nas redes de 1º e 2º graus (...).
- Convênios para realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento são estabelecidos entre instituições universitárias e secretarias de educação para reciclagem do corpo docente de respectivas redes de ensino. (...).
- Outra modalidade, semelhante às anteriormente assinaladas são os **cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação** e/ou Ministério de Educação, seja com caráter presencial ou à distância. Em geral, nestes cursos também colaboram profissionais vinculados a diferentes universidades.
- Ultimamente vem se desenvolvendo uma outra modalidade de apoio às escolas, podendo incluir componentes de formação continuada de professores sob o slogan: “adote uma escola”. Uma universidade ou alguma empresa “adota” uma escola ou várias escolas, geograficamente situadas em seu contexto, e estabelece formas específicas de colaboração em diferentes aspectos. No caso da universidade, procura favorecer que professores da/s escola/s tenham com ela uma relação orgânica, voltada para seu aperfeiçoamento em serviço (CANDAU, 2011, p. 54, grifos nossos)

Nesse modelo clássico há uma verdadeira tendência em ofertar cursos em parceria com universidades e instituições para que se possa aperfeiçoar a equipe

docente, geralmente esses cursos são planejados por uma equipe de formadores que selecionam os conteúdos, material, atividades, entre outras ações pedagógicas, a fim de formar o professor naquilo que “acham” ser relevante para o conhecimento docente em uma formação continuada. Nessa perspectiva clássica, não há espaço para pensar o trabalho docente em efetivo exercício nem abordar assuntos do cotidiano de forma que o professor seja o principal agente responsável pela construção do conhecimento, enfim, não há espaço para a prática reflexiva da ação docente tendo em vista que os cursos de formação continuada, sob essa perspectiva, têm a universidade como instituição responsável pela produção de conhecimento e os professores como aqueles que irão colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Sendo assim, os professores são motivados a voltar às instituições escolares e se atualizarem em determinadas áreas de conhecimento específico ou na área pedagógica. Os cursos ofertados por meio de convênios entre as secretarias de educação e as instituições universitárias podem ser realizados em regime normal, de caráter presencial, ou à distância, tendo diferentes estratégias de comunicação. Uma tendência crescente no momento atual é o grande interesse pelos cursos à distância e várias universidades já estão ofertando cursos de aperfeiçoamento de professores nesta modalidade, não só para a rede pública, mas também para a rede particular de ensino.

Uma das inquietações concernentes a essa perspectiva clássica da formação de professores diz respeito ao conhecimento. Ora, “se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica?” (CANDAU, 2011, p. 54) Se tratamos da formação continuada de professores, então por que não incluir uma formação que contemple espaços e momentos de reflexão e discussão da prática docente? Por que não envolver os verdadeiros interessados nessas discussões? A profissão se faz na prática, o saber docente amadurece na prática, então por que não dar a devida importância aos agentes responsáveis pela aplicabilidade dos conhecimentos na prática cotidiana? Se a formação é um ato de devir e estamos sempre nos formando e nos reformando, por que equipes alheias ao que acontece no chão da escola devem orientar o que é realmente relevante ou não para a atuação dos professores? O professor é um profissional que analisa sua prática, identifica os problemas vividos,

compartilha suas dúvidas com os colegas e procura encontrar soluções. Sendo o professor um construtor de sentidos, a formação docente deve ser pensada por ele e para ele.

Sendo assim, a formação docente não pode causar desmotivação, mas estimular a reflexão intelectual e profissional que contribui para seu trabalho e sua formação. O professor precisa sentir-se e tornar-se ativo para poder se perceber como um profissional autônomo em seu processo de desenvolvimento. De acordo com Imbernón (2011), “para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 13). Nesse contexto, a formação continuada assume um papel que vai além da simples atualização científica, pedagógica e didática, para se transformar na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores possam ser estimulados criticamente a refletir sobre sua prática bem como sobre sua profissão docente.

Nesse sentido e contrapondo-se à concepção clássica, novos pensamentos foram aflorando a respeito da formação continuada, os quais oportunizaram reflexões e pesquisas sobre a construção de uma nova concepção de formação continuada que na tendência reflexiva configura-se como uma

*política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação *contínua* de professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 2012, p. 35, grifos da autora).

Seguindo essa tendência e em relação ao percurso de construção de uma nova formação continuada de professores, Candau (2011) nos aponta três vertentes pelas quais os rumos de investigação estão cada vez mais sendo considerados pelos profissionais de educação. Busca-se assim, repensar a formação continuada tendo como base as seguintes considerações

- O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de 1º e 2º graus.
- Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.
- Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento

profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já está situado em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 2011, p. 55-56, grifos da autora).

Portanto, novas formas de perceber a formação de professores devem levar em consideração que o dia a dia na escola é o local de formação. Nesse espaço, o professor aprimora sua formação e vivencia situações adversas, considerar a escola como espaço de formação continuada rompe com o modelo clássico de formação continuada, em que as instituições e universidades eram o local central da formação, para assim, construir uma nova perspectiva. É importante considerar que estar na escola não basta para formar-se na escola, é imprescindível que a prática seja uma prática reflexiva capaz de identificar os problemas e resolvê-los. Reconhecer a escola como espaço principal de formação continuada implica em oportunizar várias experiências onde os professores possam articular os componentes formativos com as reais situações do cotidiano. Nessa perspectiva, Candau (2011) afirma que

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nessa perspectiva, de criar sistemas de incentivos à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva (CANDAU, 2011, p. 58).

Vimos que considerar a formação continuada dos professores em seu local de trabalho, no espaço do ambiente escolar tem uma maior possibilidade de vislumbrar as necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia e favorece ainda os processos de pesquisa-ação.

Sobre a valorização do saber docente, Tardif (2014) considera que o saber dos professores não se resume a um conjunto de conteúdos cognitivos pronto e acabado, mas sim a “um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de

regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática” (TARDIF, 2014, p. 14), ou seja, o saber docente está na interação entre saberes oriundos da sociedade, do ambiente, dos pares, das universidades. Nessa perspectiva, a formação continuada parte da investigação dos saberes dos professores, na construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

Candau (2011) afirma ainda que é “fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial os saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (CANDAU, 2011, p. 59). Os professores constroem diariamente seus saberes seja por meio da vivência em sala de aula, com o contato com os alunos, discussão e compartilhamento de ideias com os seus pares, todas essas ações implicam na maturação dos saberes adquiridos pelos docentes em sua experiência, esses saberes devem ser reconhecidos e valorizados na formação continuada docente, pois, a partir de situações vividas pode-se pensar em soluções ou até mesmo ressignificar ações concretas do dia a dia. Muitos professores iniciam sua experiência docente sem ter vivenciado situações reais em sua formação inicial, e será no chão da escola, no dia a dia, que ele irá refletir sobre sua prática, que ele irá trocar informações com seus pares, que ele irá construir esses saberes e amadurecer na profissão, é uma formação permanente diante de um contexto de mudanças e incertezas. É por meio desses “saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional” (CANDAU, 2011, p. 59).

Por fim, o desenvolvimento de uma formação continuada que preze pela tendência reflexiva deve considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, que consiste na reflexão sobre o ciclo de vida dos professores. Nessa perspectiva, temos as contribuições de Hubermann, que voltou suas pesquisas para o ciclo de vida profissional dos professores. Segundo o autor, há várias formas de estruturar esse ciclo, todavia, parte do pressuposto de uma perspectiva clássica, a da carreira. Para o autor, o conceito de carreira

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica, trata-se com efeito de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMANN, 1995, p. 38, grifos do autor)

O autor trata principalmente da carreira pedagógica, ou seja, a carreira dos professores que ao longo de suas experiências de vida passaram por situações em sala de aula que os fizeram ainda mais professores. Hubermann reconhece cinco etapas do ciclo de vida dos professores, que não devem ser vistas nem pensadas de forma fechada e sequencial, mas sim consideradas de forma dialética.

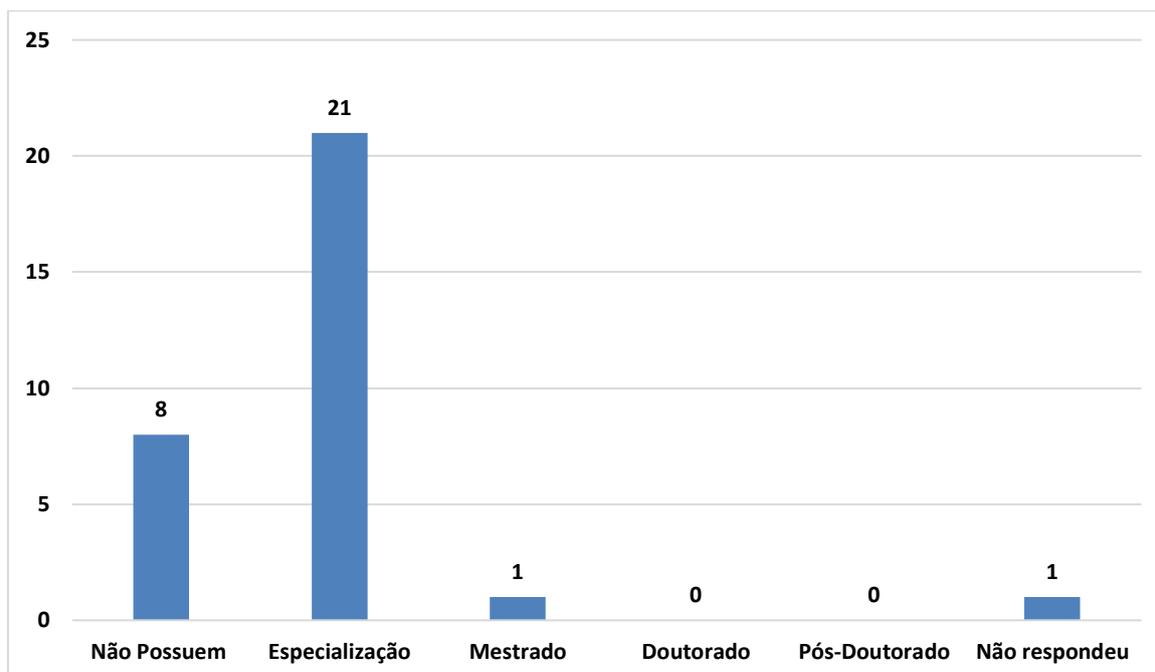
As cinco etapas identificadas são: a etapa da entrada na carreira, ou seja, o contato inicial com as situações de sala de aula, essa etapa tem a característica da sobrevivência e da descoberta, sobrevivência referente à experiência inicial com a complexidade da profissão e neste momento o professor pode se questionar: é isso mesmo que quero? Aguento a profissão? É uma etapa de descoberta porque é o momento de entusiasmo com a profissão, quando o professor começa a se compreender como docente e descobrir e se descobrir na profissão; a etapa de estabilização é quando o professor se reconhece como profissional e desenvolve o sentimento de segurança. A estabilização no ensino tem a tendência de desenvolver no professor o sentimento de pertença a um grupo profissional, bem como de independência. Para Hubermann (1995), “a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente. (...), evocam um sentimento de confiança e conforto, associado a uma maior descentração: as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos” (HUBERMANN, 1995, p. 40). A terceira etapa refere-se à fase de diversificação, quando os professores passam por um momento de experimentação, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, entre outros, pois nessa etapa o professor se sente confiante e, de certa forma, estabilizado para diversificar ações e atividades em sala de aula. A quarta etapa se mostra como o momento de serenidade e distanciamento afetivo ou pode se mostrar como uma etapa de conservadorismo e lamentações. Na etapa que tende à serenidade e distanciamento percebe-se que é o momento em que os

professores se mostram menos sensíveis aos julgamentos dos alunos, gestores, colegas, e a um nível de aceitação como ele realmente é e não da forma como gostariam que ele fosse, verificou-se essa tendência em professores mais velhos, pois “o distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é fácil” (HUBERMANN, 1995, p. 45, grifos do autor), por outro lado, quando se tem um quadro de conservadorismo e lamentações, há muitas reclamações por parte dos professores sobre a evolução dos alunos, a quantidade de indisciplina, alunos desmotivados, ou uma tendência a aceitar a ideia de que as modificações educacionais raramente conduzem melhorias no sistema. Por fim, a última etapa é reconhecida como desinvestimento, que consiste em um sentimento de recuo e de interiorização no final da carreira profissional, neste perfil, predomina o grupo de professores que já está no fim da carreira, essa fase pode ser compreendida como uma fase de desprendimento em fim de carreira.

Nesse contexto, podemos perceber que a formação continuada de professores é bem mais complexa e rica de elementos do que se costuma conceber na perspectiva clássica, o professor é um agente ativo de construção e reconstrução de sua prática, e deve ser pensado como ponto central nas discussões que envolvem a formação continuada de professores. É importante que os sistemas de ensino compreendam essa complexidade para que a formação continuada seja efetivamente significativa para a atuação profissional docente. Muitas instituições que têm seu projeto político pedagógico voltado para sistemas de ensino fechados e pré-determinados pela ideologia de grupos dominantes não levam em consideração nem o saber docente adquirido pela experiência nem a própria escola como espaço de reflexão e fortalecimento da autonomia do professor.

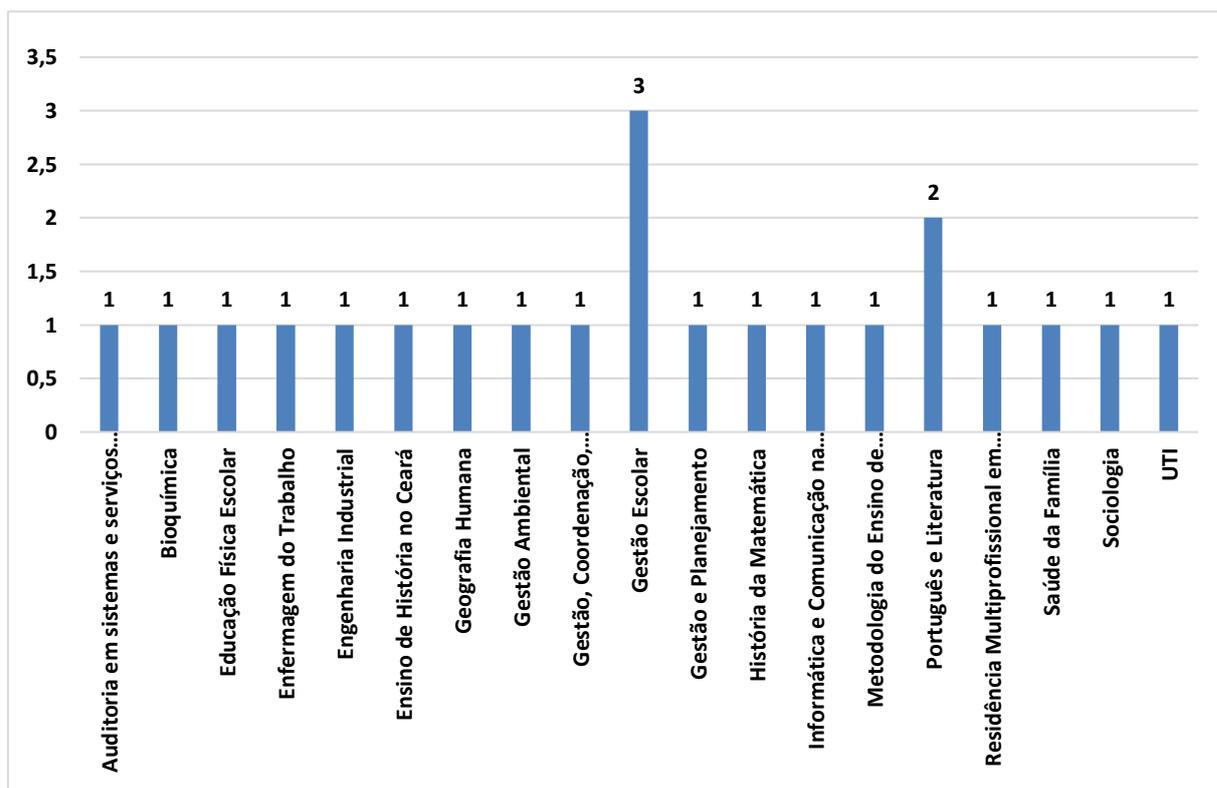
Após nossas reflexões acerca da formação continuada de professores e dando continuidade às nossas análises, levantamos dados sobre a formação continuada do grupo de professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque para que pudéssemos analisar a formação continuada dos docentes sob as perspectivas aqui tratadas. As questões da pesquisa trataram sobre a formação continuada dos professores bem como seus respectivos cursos e instituição, conforme podemos ver nos gráficos (Figuras 19, 20 e 21) a seguir.

Figura 19 – Gráfico da Formação Continuada dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Figura 20 – Gráfico dos Cursos de Formação Continuada dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque

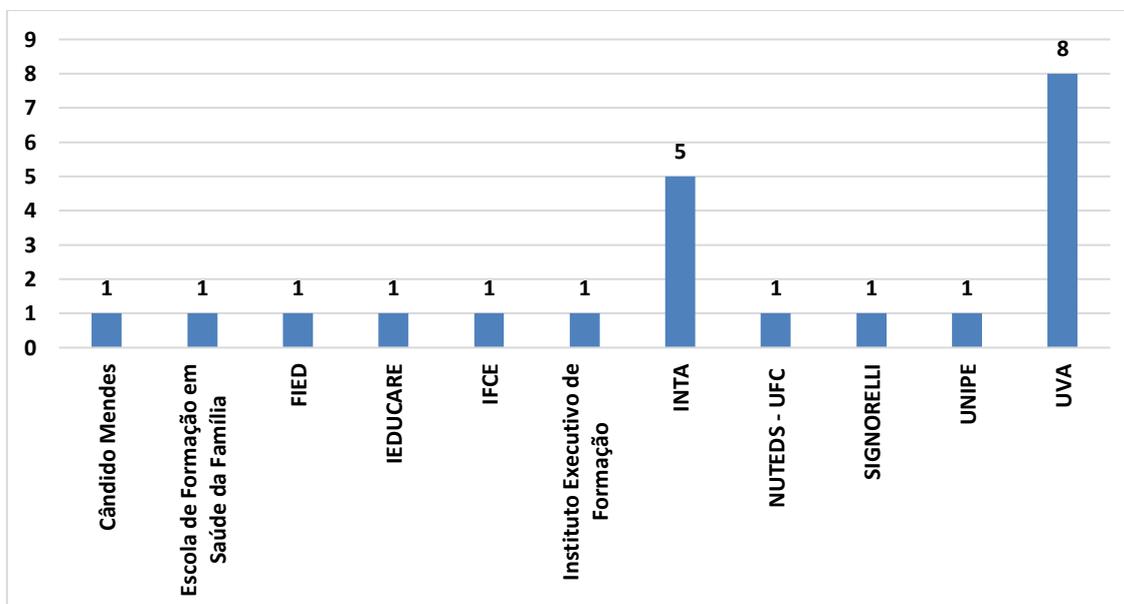


Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Analisando os gráficos 19 e 21 sobre a formação continuada dos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque podemos observar que 22 professores, equivalente a 71% da equipe docente, fizeram algum curso de formação continuada, dentre os cursos predominam aqueles em nível *latu sensu*, os quais são diversificados, variando entre cursos que contemplam a área da educação e cursos de áreas bem específicas da formação inicial do professor. Observamos que dos cursos de formação continuada feito pelos professores, 58% são cursos voltados para a área da educação e 42% são cursos bem específicos na área da formação inicial dos professores bacharéis e tecnólogos, o que nos mostra que, embora estes profissionais estejam atuando na área da educação, ainda não tiveram contato com cursos de pós-graduação da área educacional.

Muitos professores fazem uma pós-graduação como forma de obter pontuações ou ascensões funcionais que não teriam se tivessem apenas a formação inicial, já que para algumas seleções ou, no caso dos professores técnicos do estado do Ceará, para aumento em pecúnia do valor de sua hora aula, títulos obtidos por meio de cursos de pós-graduação contam como fatores determinantes. Essa situação não se apresenta como regra, mas há casos em que se aplica para esses fins.

Figura 21 – Gráfico da Instituição dos Cursos de Formação Continuada dos Professores que atuam na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico 21, um dado que nos chamou bastante atenção diz respeito à instituição onde os professores fizeram seu curso de pós-graduação, percebemos que são instituições variadas, predominantemente privadas. Não identificamos nenhuma instituição ou curso que tenha sido ofertado em convênio com a rede de ensino nem com a escola em que o profissional atua, esse dado nos leva a questionar o que os sistemas de ensino entendem por valorização docente e incentivo à formação continuada. Esses sistemas realmente estão oportunizando a formação do professor? Por meio de quais ações os professores que atuam na rede estadual estão efetivamente inseridos em momentos ou espaços de formação? E sendo mais específicos ainda, por meio de quais ações os professores que atuam na rede estadual de educação profissional estão efetivamente inseridos em momentos ou espaços de formação? Como se dá a formação continuada dos professores na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque?

Partindo de nossas análises quanto às concepções de formação continuada, vimos que a concepção clássica está dando lugar a uma nova concepção de formação continuada, em que o professor tem papel central em sua formação profissional, tendo como bases: a própria escola como espaço da formação, o saber docente como referência fundamental para a formação e para um adequado desenvolvimento da formação continuada e a necessidade de considerar as diferentes etapas do desenvolvimento.

De posse dessa compreensão, iremos analisar, no próximo tópico, a formação para a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE, direcionada aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque sob o olhar dessa nova perspectiva de formação continuada. Partimos de algumas inquietações: A formação da TESE recebida pelos professores trata o professor como agente central na construção de seu conhecimento? A formação TESE estimula a autonomia profissional e a valorização dos saberes docentes? Como se dá e quais são os objetivos dessa formação? Como a formação contribui com o trabalho docente?

### 4.3 FORMAÇÃO PARA A TESE: FORMAÇÃO PARA REFLEXÃO OU FORMAÇÃO PARA REPRODUÇÃO?

Sendo a formação profissional um processo em construção e considerando que o conhecimento sempre se renova de acordo com as experiências e circunstâncias, não temos a pretensão de dar respostas prontas e corretas a todos os nossos questionamentos, nosso objetivo é proporcionar o debate e a reflexão provocando novas questões, olhares diferentes e a abertura de outros caminhos para a reflexão e o desenvolvimento de novos processos de formação continuada.

Desde 2008 o estado do Ceará vem expandindo sua oferta em educação profissional integrada ao ensino médio. No primeiro ano de implementação dessa política educacional funcionaram 25 escolas de educação profissional, em 2016 a quantidade total de escolas de educação profissional em funcionamento é de 115 escolas com matrícula inicial de 48.198 estudantes, dentre as 115 escolas inauguradas e em funcionamento, está o *locus* de nossa pesquisa.

Como vimos em uma breve apresentação da instituição no tópico anterior, a EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, situada na cidade de Massapê, no Estado do Ceará, foi a 74ª escola estadual de educação profissional inaugurada a partir da Lei Estadual Nº 14.273. Foi inaugurada em 18 de junho de 2011 e ofertou inicialmente, em 2012, os cursos técnicos em Agronegócio, Eletromecânica, Mineração e Redes de Computadores. Anualmente, cada curso oferece 45 vagas e os alunos cursam as três séries do ensino médio, no último semestre do terceiro ano, cumprem a carga horária obrigatória destinada ao estágio, quando podem pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante os anos iniciais, bem como vivenciar a experiência do mundo do trabalho em seus aspectos práticos e interpessoais, por meio da convivência com os colegas de trabalho na instituição concedente<sup>44</sup>.

Após dois anos de funcionamento, a escola passou a ofertar, em 2013, o curso técnico em Enfermagem substituindo o curso técnico em Mineração que, por questões de viabilidade, formou apenas uma turma em 2014. Em 2016 iniciaram os

---

<sup>44</sup> Empresas concedentes de estágio são empresas que recebem alunos/estagiários das EEEP a fim de proporcionar o desenvolvimento de competências da atividade profissional do curso técnico que o aluno está cursando. Os alunos em campo de estágio são assistidos por um professor orientador e supervisionados por um responsável designado diretamente pela empresa concedente.

cursos técnicos em Finanças e em Informática, substituindo o curso técnico em Agronegócio e técnico em Redes de Computadores, respectivamente. Atualmente a escola oferta os cursos técnicos em Agronegócio, Eletromecânica, Enfermagem, Finanças, Informática e Redes de Computadores.

A matriz curricular<sup>45</sup> de cada curso contempla as seguintes áreas de aprendizagem: formação geral com disciplinas da base nacional comum, formação profissional, com disciplinas relacionadas a cada um dos cursos técnicos desenvolvidos e atividades complementares, com conteúdos diversificados voltados para a formação cidadã dos alunos tanto no campo pessoal como profissional, ou seja, independente da escolha profissional do aluno, todos têm acesso ao conteúdo da formação geral e das atividades complementares, o que diferencia o currículo são as disciplinas da formação profissional, que mudam de acordo com o curso técnico escolhido.

Como vimos no capítulo 3 dessa dissertação, o processo de seleção de professores da base comum, que são as disciplinas propedêuticas e da base diversificada<sup>46</sup> para atuar em uma EEEP é regulamentado pela Lei nº 14.273/08, que orienta como a lotação de docentes nas EEEP deve acontecer. O Artigo 3º da referida lei determina que a lotação dependerá de aprovação em seleção específica simplificada, conforme estabelecido em edital.

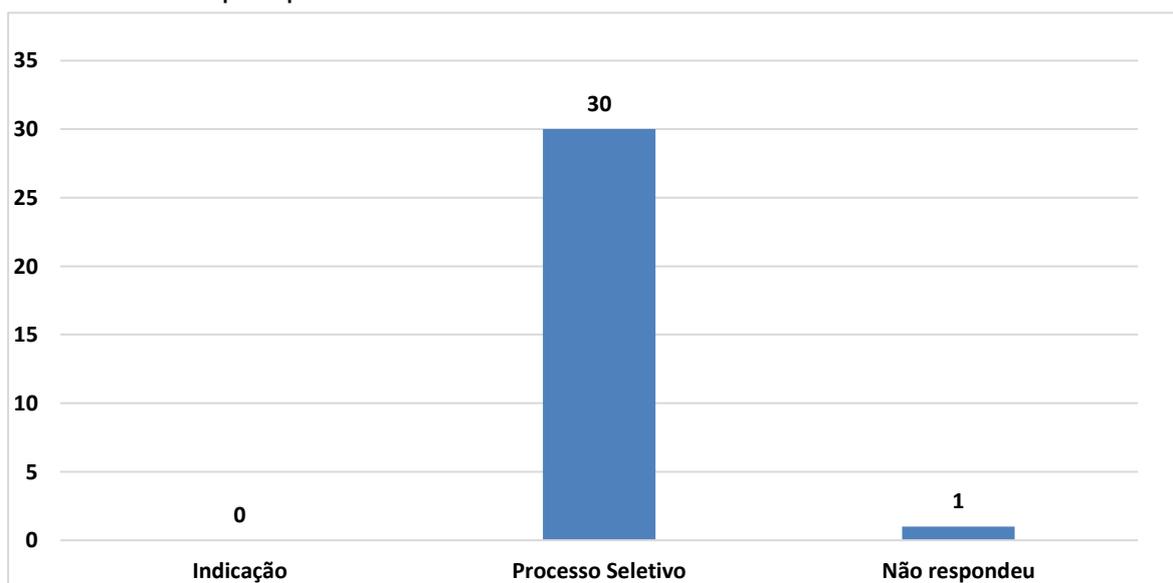
Sobre os professores selecionados para atuarem no ano letivo de 2017, os gráficos (Figuras 22, 23,24 e 25), nos mostram como se deu a forma de ingresso, há quanto tempo os professores são docentes na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, bem como regime de trabalho e vínculo com a instituição.

---

<sup>45</sup> Ver Anexo I.

<sup>46</sup> A parte diversificada na matriz curricular de cada curso técnico é composta pelas disciplinas de Horário de Estudo, Projeto de Vida, Oficina de Redação, Empreendedorismo, Formação para a Cidadania, Inglês Técnico, Projetos Interdisciplinares, Mundo do Trabalho e Preparação e Avaliação da Prática de Estágio, a carga horária semestral varia de acordo com o curso. Para exemplificação, no Anexo I consta a matriz curricular do curso técnico em Informática onde podemos ver as disciplinas que fazem parte da formação geral, formação profissional e parte diversificada.

Figura 22 – Gráfico da Forma de ingresso na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque

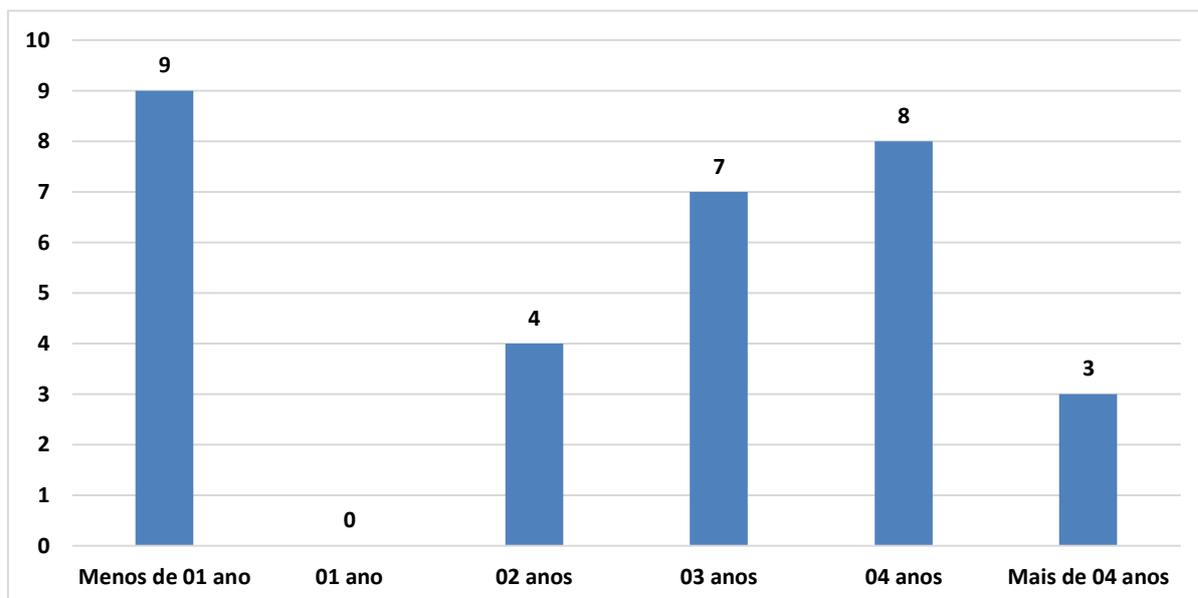


Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque.

Elaborado pela autora.

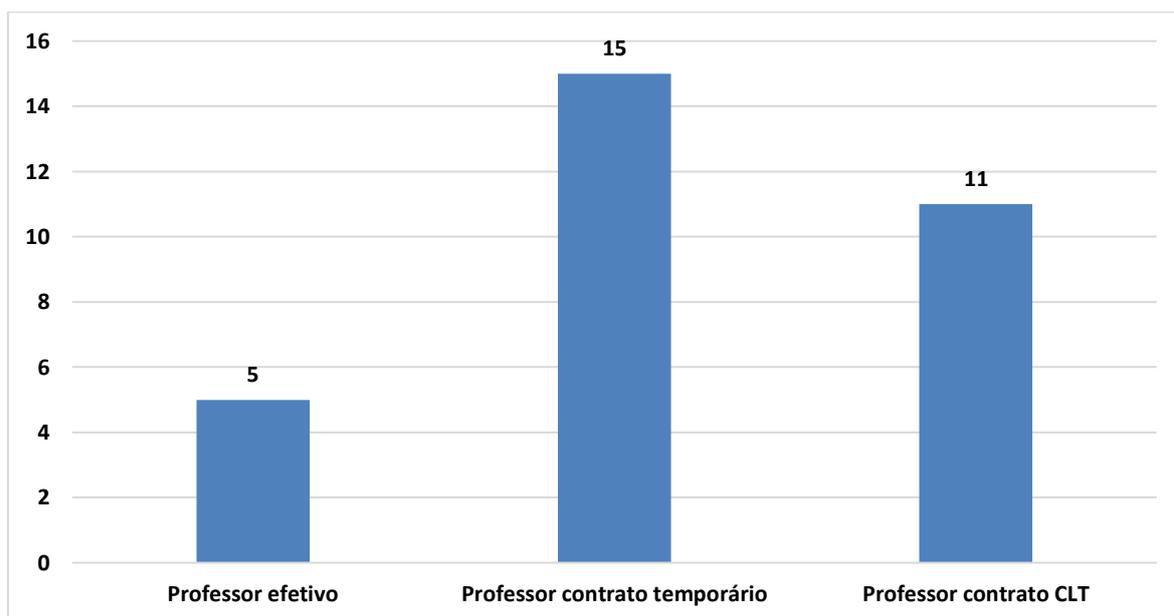
Observamos, no Gráfico da figura 22, que todos os professores participaram de um processo de seleção, exceto 01 professor que não respondeu, ou seja, em algum momento os professores tiveram contato com a formação da TESE, tendo em vista que ela é ofertada aos professores durante as fases do processo seletivo e posteriormente na jornada pedagógica que acontece todo ano antes de iniciar as aulas do ano letivo.

Figura 23 – Gráfico do Tempo de atuação docente na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Figura 24 – Gráfico do Vínculo profissional com a EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque

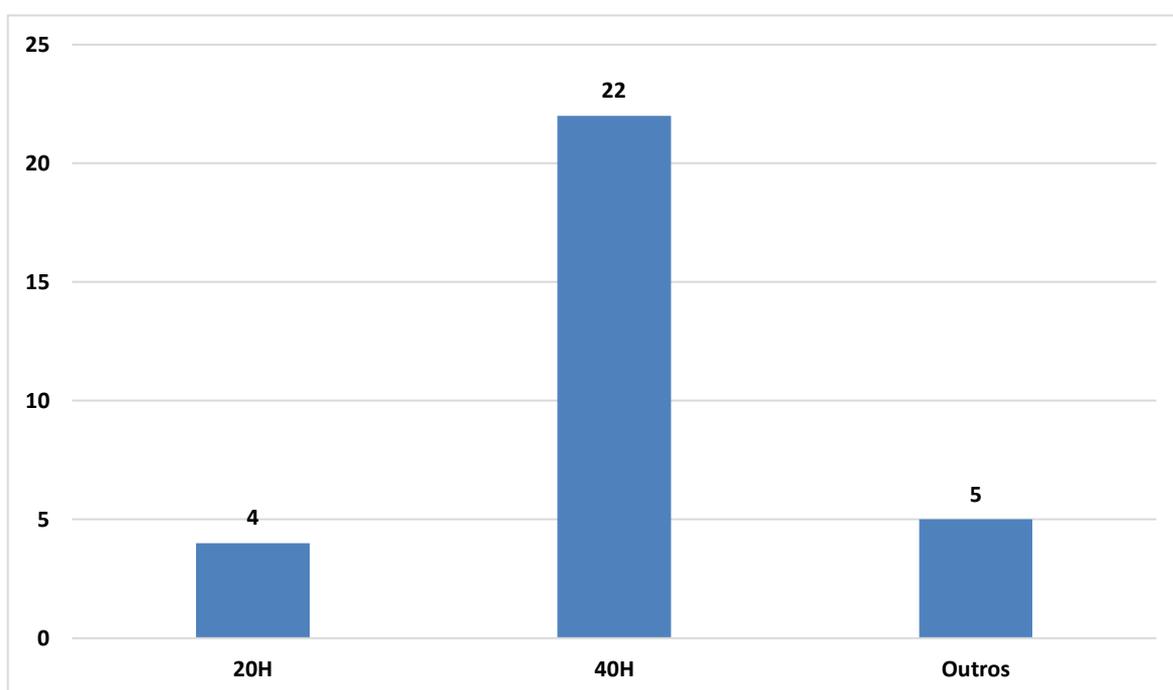


Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

O gráfico da figura 23 nos informa que maioria dos professores atuam há mais de 02 anos na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, o que representa 71% da equipe docente e 29% dos professores atuam a menos de 01 ano na instituição. Ainda verificamos, com base no Gráfico da figura 24, que de 31

professores, apenas 05 são professores efetivos, 15 professores têm vínculos de contrato temporário e 11 professores têm contrato regido pela CLT, essa diferenciação quanto ao vínculo pode ocasionar desmotivação e sentimento de instabilidade na carreira.

Figura 25 – Gráfico da carga horária na EEEP Francisca Neilyta Carneiro



Albuquerque

Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

O Gráfico da figura 25 traz informações sobre a carga horária docente. Nele podemos observar que, do total de 31 professores, 04 têm carga horária de 20 horas semanais, 22 professores têm carga horária de 40 horas semanais e 05 professores têm cargas horárias variadas, tendo em vista que são professores das disciplinas técnicas e seu contrato e carga horária variam de acordo com a necessidade do curso e das disciplinas ofertadas em cada semestre.

Ainda sobre o processo de seleção de professores para o ano letivo de 2017, analisamos o edital de dezembro de 2016<sup>47</sup> e observamos que poderiam concorrer

<sup>47</sup> Edital nº 001/2017 EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, Massapê, 29 de dezembro de 2016. Disponível em <http://www.crede06.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/14-sessao-de-noticias/lista-de-noticias/2306-selecao-simplificada-ed-01-2017-ensino-medio-para-a-eeep-francisca-neilyta-carneiro-albuquerque>

a uma vaga para as disciplinas previstas no edital, exclusivamente o professor efetivo, em estágio probatório ou não, e o professor selecionado, nos termos de Lei Complementar. A seleção foi realizada sob a execução da respectiva instituição, abrangendo avaliações situacionais de competências específicas sobre o modelo de gestão e a proposta pedagógica, composta por duas fases, a primeira seria comprovação de experiência por meio de análise curricular e a segunda fase constituiria em um seminário presencial e entrevista ao candidato sobre o modelo de gestão da Tecnologia Empresarial Socioeducacional TESE, ambas de caráter eliminatório e classificatório.

A imersão dos professores à filosofia de gestão empresarial denominada de TESE já começa no próprio momento da seleção, pois os professores além de passar pela análise curricular devem participar de uma formação, na modalidade de seminário sobre a TESE. A não participação do seminário já exclui automaticamente o candidato e, após o seminário, todos os candidatos passam por uma entrevista onde serão abordados conteúdos relativos à TESE.

O seminário da TESE consiste em apresentar ao candidato as linhas que orientam a proposta e gestão de políticas educacionais desenvolvidas nas EEEP e os principais temas abordados são os princípios e conceitos fundamentais da TESE, o ciclo PDCA<sup>48</sup>, que é muito utilizado no campo empresarial e se aplica à EEEP, pois é um dos métodos de gestão que visa controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização; o Macroplanejamento, que consiste em apresentar o ciclo de planejamento e os instrumentais que serão utilizados ao longo do ano letivo, que são: Plano de Ação, Programa de Ação, Regimento Escolar, Plano de Curso, Proposta Pedagógica – PPP - e Guia de Aprendizagem, a Operacionalização e algumas recomendações para os pretensos candidatos a professores. O seminário da TESE como etapa do processo de seleção já destaca para os professores a proposta da escola e a dinâmica da instituição, é um momento em que os professores recebem informações de um sistema já pronto e em funcionamento, pensado para a obtenção dos resultados, que exige que o professor desenvolva uma postura e se adeque àquele modelo de gestão.

---

<sup>48</sup> O ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) é um dos métodos de gestão que visa controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização. O ciclo PDCA destaca quatro importantes etapas: Plan (Planejar), Do (Executar), Check (Verificar, Avaliar) e Act (Agir).

Dentro desse contexto, os professores passam por essa formação continuada, que, por sua vez, é um conjunto amplo e, dentro desse conjunto, destacamos a formação em serviço, que se caracteriza pelas atividades de formação continuada que se realizam no local de trabalho e são geridas pela instituição ou por instâncias superiores dos sistemas de ensino. Quando a formação em serviço é concebida dentro de uma perspectiva metodológica, normalmente suas ações estão voltadas mais para os interesses do sistema que para a valorização pessoal e social dos professores, é o caso do seminário da TESE, que visa unicamente à obtenção de conhecimentos e à compreensão do modelo gerencial de que os professores farão parte caso passem no processo seletivo. Nascimento (2011) nos fala que

A concepção de que um projeto de formação de professores não pode visar unicamente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, implica necessariamente numa ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico (NASCIMENTO, 2011, p. 78).

Contrapondo-se ao pensamento acima, a formação da TESE normalmente é limitada no tempo e na maior parte do tempo é de natureza pontual, ou seja, uma filosofia de gestão que deve ser passada para os professores, que por sua vez, devem compreender e se apropriar de seus conceitos para que assim se ponha em prática o que a tecnologia empresarial socioeducacional determina que seja adequado para a obtenção de resultados eficazes. Nascimento (2011) complementa afirmando que

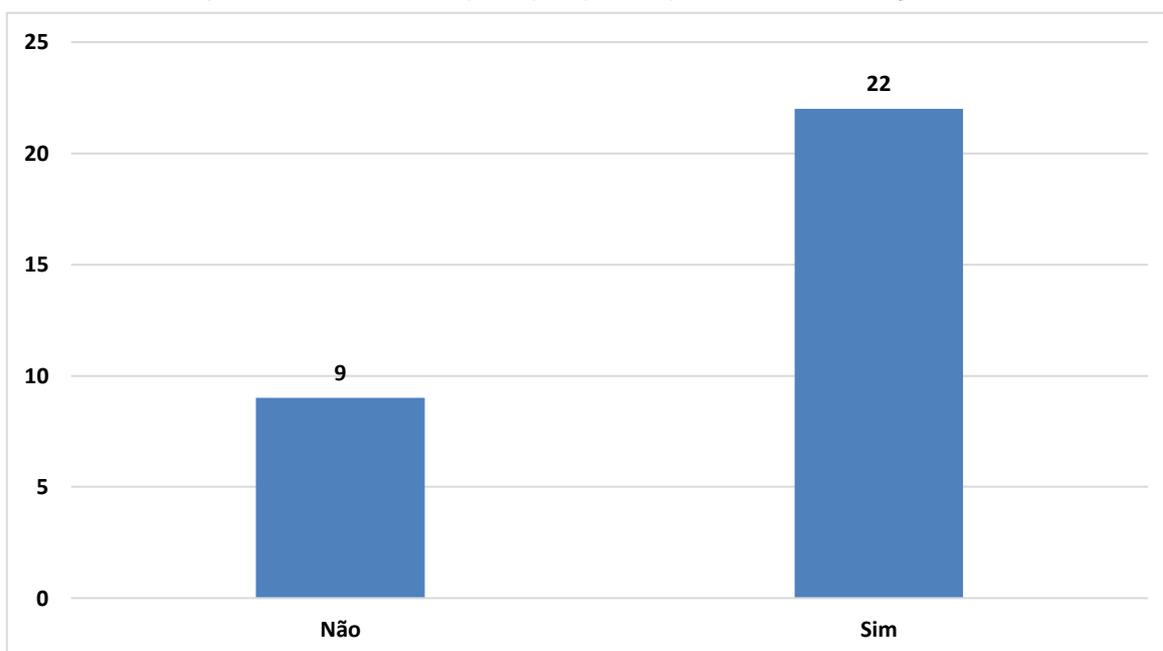
Tanto os pacotes de treinamento organizados, com frequência, pelos sistemas de ensino para **divulgarem suas propostas educacionais**, quanto os encontros de professores, oficinas, laboratórios, etc., costumam ser pensados e organizados previamente, por uma instância exterior, a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, objetivando a transmissão de saberes dos formadores para os formandos (NASCIMENTO, 2011, p. 78, grifos nossos).

O que percebemos que é os sistemas de ensino, especificamente a rede estadual do Ceará, no caso da política pública voltada para a implementação e expansão da educação profissional integrada ao ensino médio, desenvolveu práticas de formação continuada em serviço inspiradas na necessidade de

introduzir novos métodos de ensino e gerenciamento escolar bem como divulgar as orientações constantes no modelo de gestão empresarial socioeducacional. Indo ao encontro de nossas observações, Nascimento (2011) afirma que “é possível constatar que a reciclagem e o aperfeiçoamento dos professores têm sido encarados pelo Estado, e não só em nosso país, como o **meio mais fácil de divulgação das políticas educativas**” (NASCIMENTO, 2011, p. 79, grifos nossos).

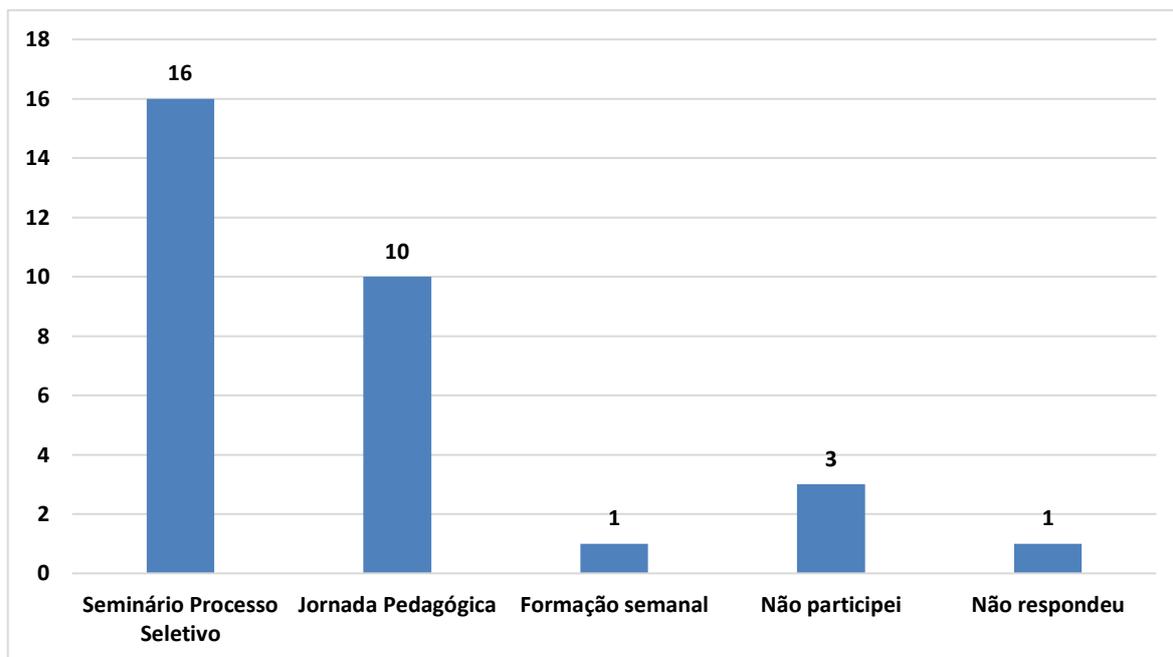
Quanto à formação da TESE recebida pelos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, há dados que são bastante relevantes, conforme as figuras (Gráficos 26 a 31) a seguir.

Figura 26 – Gráfico do quantitativo de Professores que ao iniciarem na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque participaram da formação TESE



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

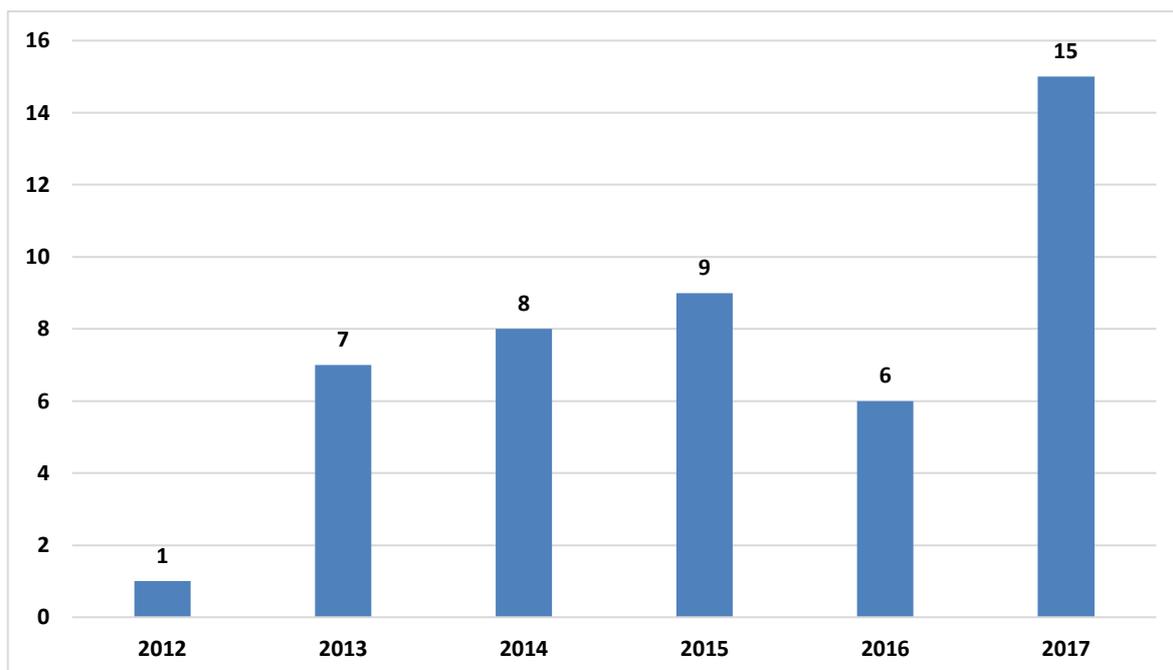
Figura 27 – Gráfico que indica o momento em que os Professores participaram da formação da TESE



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Como já mencionado, ao participar da seleção para ingresso no corpo docente de uma EEEP no estado do Ceará, os candidatos no processo seletivo passam pelo seminário da TESE, onde recebem instruções e orientações sobre a tecnologia empresarial socioeducacional, do total de 31 professores atuantes na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, 22 informaram que ao iniciar suas atividades da EEEP tiveram a formação da TESE, conforme podemos observar na figura 26. Na figura 27, os professores informaram em qual momento eles participaram dessa formação, sendo que 16 participaram no seminário do processo seletivo, o que corresponde a 52% do total de professores, por outro lado, 10 professores informaram que tiveram essa formação no momento da Jornada Pedagógica, o que corresponde a 32% da equipe docente, 01 professor informou que participou da formação da TESE na formação semanal, 03 professores não participaram e 01 professor não respondeu, o que equivale a 3%, 10% e 3%, respectivamente.

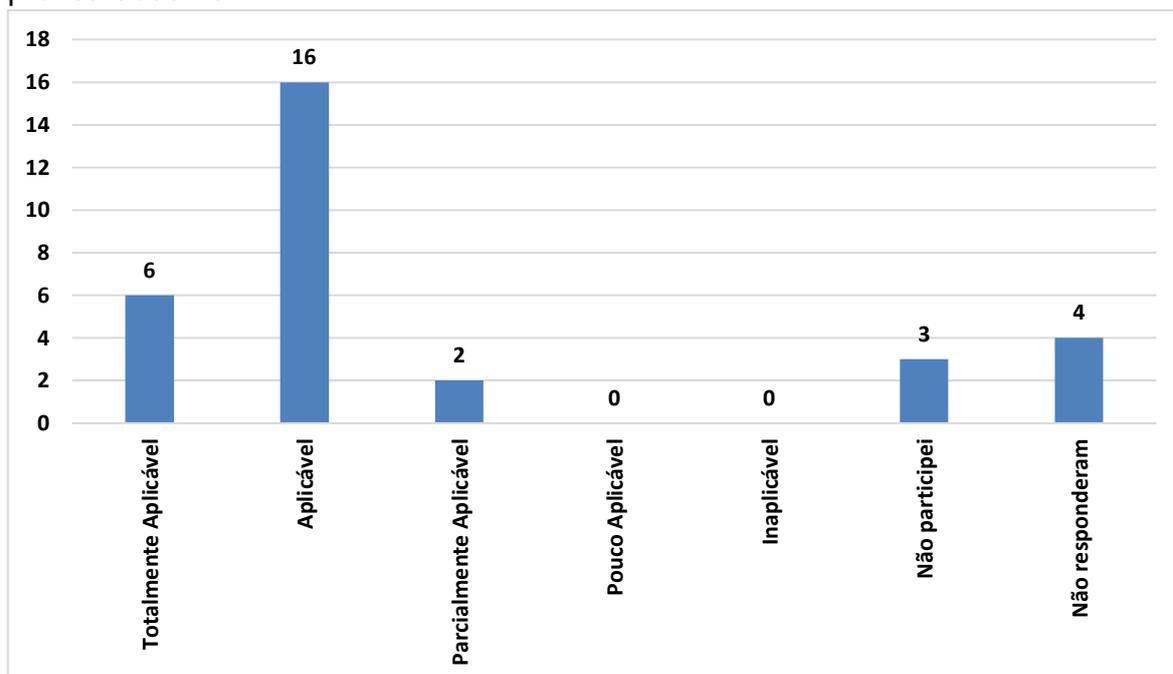
Figura 28 – Gráfico que indica em qual ano os Professores participaram da formação da TESE na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Observamos que a maioria dos professores participou da formação da TESE no ano de 2017, 15 professores de um total de 31, o que equivale a 48% da equipe docente. A cada ano, os professores participam da formação da TESE, podendo ocorrer de um mesmo professor que participou no ano de 2016, participar no ano de 2017 também, tendo em vista que os professores temporários têm que participar da seleção anualmente para continuar atuando na EEEP. Quanto aos professores efetivos, eles só participam do processo seletivo e conseqüentemente da formação da TESE apenas no seu primeiro ano de ingresso, tendo em vista que após sua lotação ser efetivada em uma EEEP não há necessidade de participar das seleções anualmente, caso queira uma remoção para outra EEEP deverá passar pelo mesmo procedimento na escola pretensa, ou seja, cumprir todas as etapas do processo seletivo.

Figura 29 – Gráfico do quantitativo de Professores que responderam como o conhecimento adquirido na formação da TESE contribuiu efetivamente para sua prática docente

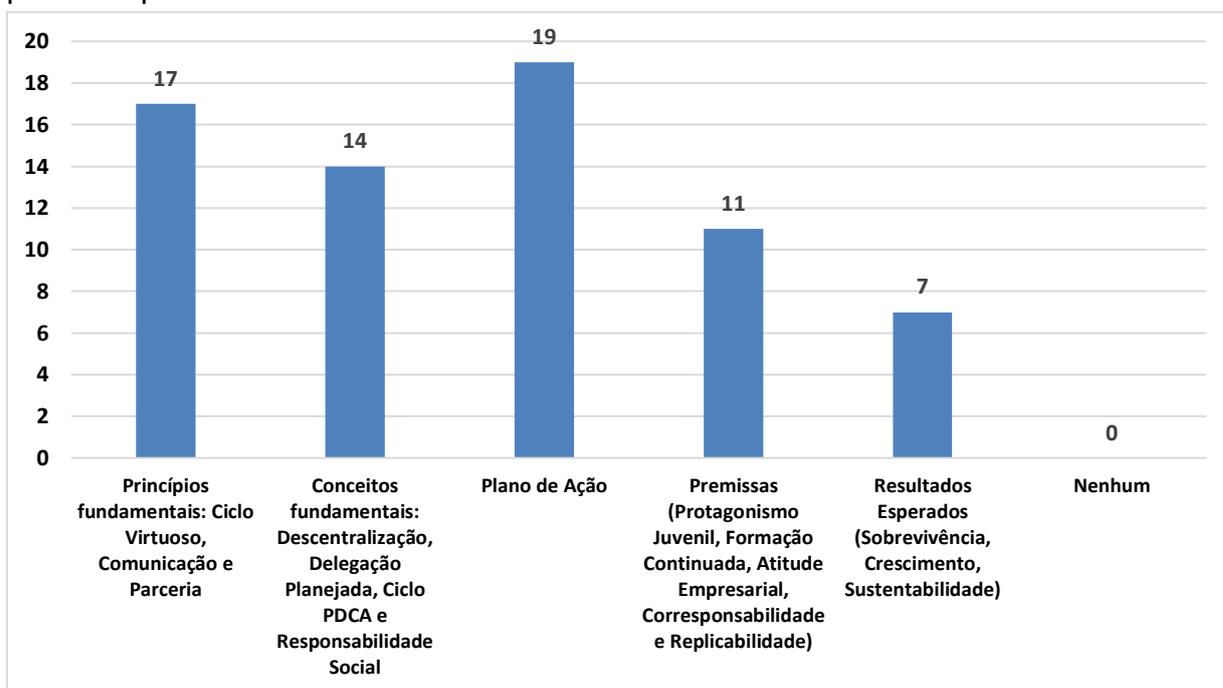


Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque.

Elaborado pela autora.

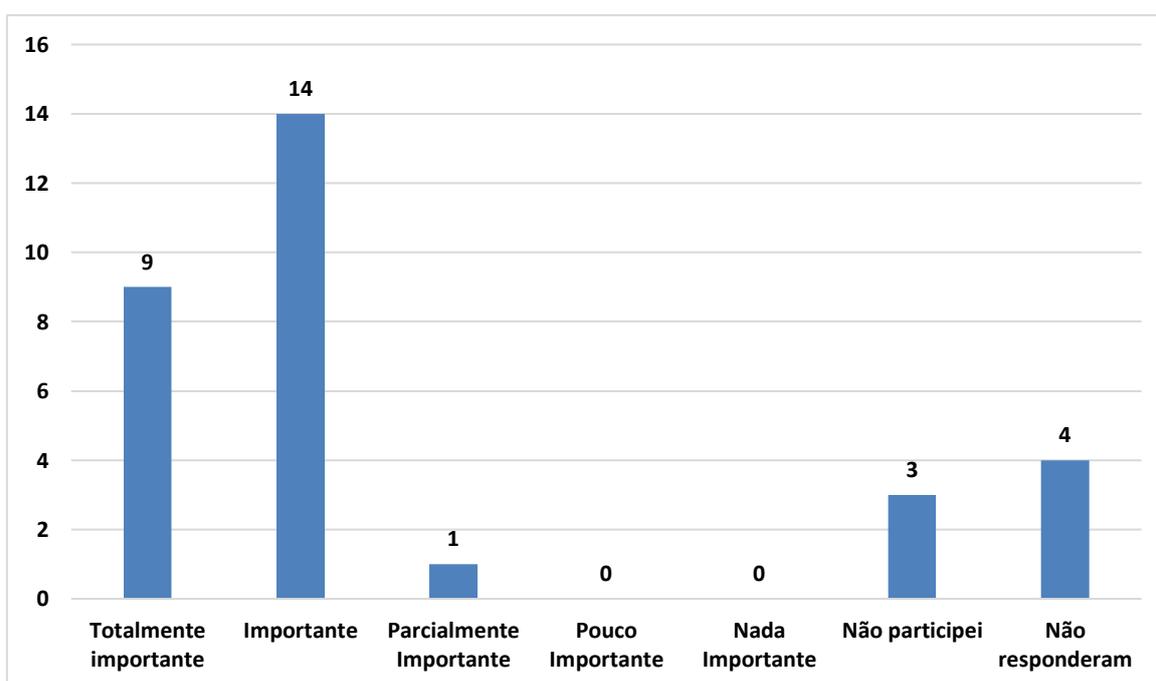
Do total de professores que responderam o questionário, 6 (19%) informaram que o conhecimento adquirido na formação da TESE foi totalmente aplicável em sua prática docente, 16 (52%) professores afirmaram que o conhecimento foi aplicável e 2 (6%) professores responderam que o conhecimento foi parcialmente aplicável, tendo ainda 3 (10%) professores que não participaram e 4 (13%) professores que não responderam esse item do questionário. A seguir analisaremos quais os temas abordados na formação da TESE contribuíram para a prática docente, esclarecendo que os professores, nesse item, podiam marcar mais de um tema.

Figura 30 – Gráfico do quantitativo de Professores que responderam dentre os temas abordados na formação da TESE, qual (is) contribuiu (iram) efetivamente para sua prática docente



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Figura 31 – Gráfico da avaliação dos Professores sobre a importância que o curso de formação da TESE teve para o início ou a continuidade de sua prática docente



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Dos temas abordados na formação da TESE, o que, de acordo com os professores, teve maior contribuição para a sua prática tratou do Plano de Ação, 19 professores afirmaram que as orientações sobre o Plano de Ação colaboraram para sua prática docente. O Plano de Ação faz parte do Macroplanejamento e encontra-se no módulo II do manual da TESE. O Plano de Ação de cada EEEP é elaborado de acordo com os fundamentos da tecnologia empresarial, portanto, é um plano estratégico que estabelece as prioridades e estratégias em busca de um ensino de qualidade. Segundo a TESE “O Plano é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar diversas atividades, integrar os resultados e educar pelo próprio exemplo” (TESE, 2008, p. 17). De acordo com a TESE (2008, p. 18), são itens indispensáveis no Plano de Ação: 1) Introdução, onde consiste em os valores, visão de futuro e missão, 2) Premissas, 3) Objetivos, 4) Prioridades, 5) Resultados Esperados, 6) Indicadores, 7) Estratégias, 8) Macroestrutura e 9) Papeis e Responsabilidades. No início do ano letivo, cada professor elabora seu Plano de Ação seguindo o modelo orientado pelo Manual da TESE.

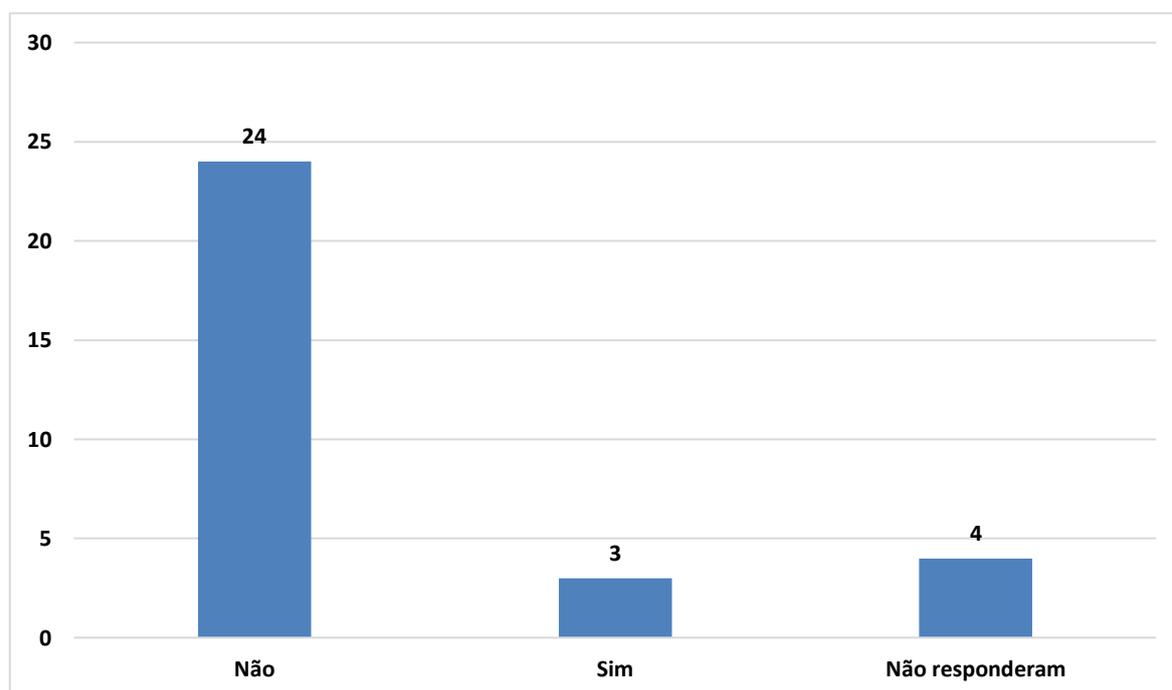
Ainda sobre a contribuição dos temas abordados, 17 professores indicaram que os Princípios fundamentais: Ciclo virtuoso e Comunicação e Parceria contribuíram em sua prática. Segundo a TESE (2008, p. 8), “a educação de qualidade deve ser o negócio da escola” e deve gerar resultados. A TESE considera a comunicação como foco, e sem ela não é possível existir negócios, parceria e confiança, destacando como princípios fundamentais o Ciclo Virtuoso, que diz respeito às pessoas e a Comunicação e Parceria, que diz respeito aos negócios, 14 professores informaram que o tema que contribuiu em sua prática refere-se aos conceitos fundamentais: Descentralização, Delegação Planejada Ciclo PDCA e Responsabilidade Social, esses conceitos estão dispostos no Manual da TESE no Módulo I e orientam tanto a postura do gestor como a postura dos demais membros da equipe escolar, 11 professores indicaram que as Premissas: Protagonismo Juvenil, Formação Continuada Atitude Empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade contribuíram para sua prática docente, e por fim, 07 professores responderam que os Resultados Esperados: Sobrevivência, Crescimento e Sustentabilidade tiveram sua parcela de contribuição para sua prática docente.

Os professores avaliaram ainda a importância que o curso de formação da TESE teve para o início ou a continuidade de sua prática docente, tendo 09 (29%)

professores informados que a formação foi totalmente importante e 14 (45%) professores afirmaram que a formação foi importante, 01 (3%) professor afirmou que foi parcialmente importante, 03 (10%) professores não participaram da formação e 04 (13%) professores não responderam a este item do questionário.

Observamos que todos os temas abordados na formação da TESE estão explícitos no manual e a formação replica para os professores o cerne da tecnologia empresarial socioeducacional, podendo motivar uma postura de reprodução, fragilizando o afloramento de uma postura crítica e reflexiva, o que se confirma na avaliação da importância da formação da TESE, onde 74% dos professores informaram que a formação foi totalmente importante ou importante para sua prática docente.

Figura 32 – Gráfico que indica se há necessidade em sua prática docente de algum tema que não foi contemplado nessa formação



Fonte: Questionário aplicado aos professores da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque. Elaborado pela autora.

Do total de professores, 03 indicaram que sentiram necessidade para aplicabilidade em sua prática docente de temas que não foram contemplados na formação da TESE conforme mostram os discursos abaixo

Técnicas pedagógicas as quais hoje tenho conhecimento, técnicas de elaboração de material didático, o qual recentemente recebemos formação (P5, SETEMBRO/2017).

Projetos Sociais (P13, SETEMBRO/2017).

Projetos desenvolvidos no âmbito escolar (P25, SETEMBRO/2017).

Apesar de apenas 03 professores indicarem que sentiram necessidade de temas que não foram discutidos na formação da TESE para auxílio em sua prática diária, compreendemos que é fundamental envolver o professor e os seus em relação à reflexão e discussão de sua prática docente, o que fica claro na fala de P5, que demonstrou necessidade de que fossem discutidos temas de cunho pedagógico como técnicas pedagógicas e elaboração de material didático. Outra necessidade apontada pelos professores foi a falta de discussão sobre os projetos escolares e projetos sociais, o que mais uma vez nos leva a concluir que os conteúdos abordados nas formações estão além, muito distantes do que realmente interessa ao professor.

Para compreendermos melhor a formação da TESE, solicitamos que os professores fizessem observações a respeito dessa formação, abaixo transcrevemos tal qual foram respondidas pelo professor

É de fundamental importância que o docente compreenda o quanto é significativo um planejamento estruturado, fundamentado em objetivos concretos, para resultados de sucesso. Isso é o **básico da TESE**. (P1, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

A formação foi de suma importância para a atuação na escola profissional de tempo integral, na maneira de como **atuar com jovens que visam melhorias no mercado de trabalho** (P2, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

A formação é muito importante para a preparação do docente, principalmente quando o docente **não tem experiência de sala de aula** (P6, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

A Formação é um momento de fundamental importância para a realização de um plano de curso que atenda às necessidades dos alunos. Ajudando o professor a todos os funcionários a **entenderem a sua função e importância dentro do contexto geral** (P8, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

Muito produtiva para os professores principalmente quem está a ingressar no formato da EEEP (P13, SETEMBRO, 2017).

Mais dinamismo nos temas abordados na formação (P20, SETEMBRO, 2017).

Foi imprescindível para que eu, ao ingressar na EEEP, **compreendesse o seu funcionamento e a dinâmica** do trabalho (P24, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

Contextualizar os conceitos através de **exemplos reais do cotidiano escolar** da unidade de ensino (P25, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

Analisando as falas dos sujeitos, podemos perceber que a busca pelos resultados de sucesso está presente e norteia todo o trabalho docente, ao afirmar que o planejamento estruturado fundamentado em objetivos concretos para resultados de sucesso deve fazer parte da compreensão do docente, podemos perceber que há uma reprodução da tecnologia empresarial socioeducacional que é totalmente voltada para a obtenção de resultados. O professor reproduz o modelo de gestão escolar e acredita que a formação da TESE é imprescindível para sua atuação profissional, tendo em vista o trabalho com jovens que buscam melhorias no mercado de trabalho. A gestão empresarial está presente na fala do professor que se encontra em uma instituição voltada para a obtenção de resultados e para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, onde a TESE vai orientar sua atuação, principalmente entre aqueles professores inexperientes que estão tendo seu primeiro contato com a sala de aula na EEEP.

Outro ponto sobre as observações da formação da TESE diz respeito ao professor afirmar que a TESE o ajuda e aos demais funcionários a entenderem sua função e importância dentro do contexto geral, ou seja, o professor realmente acredita que no ambiente escolar cada peça tem sua função e é preciso que todas as peças compreendam que função é essa no contexto geral, para que assim, possam alcançar os resultados. Ocorre que nessa perspectiva não há margem para a autonomia docente, o professor é um reproduzidor de conhecimentos e executor de ações para que a escola alcance os resultados, como se no dia a dia não fossem surgindo necessidades e situações inesperadas com as quais o docente terá que lidar da melhor forma possível.

Uma das observações feitas pelos professores é que a TESE deveria contextualizar os conceitos apresentados por meio de exemplos reais do cotidiano escolar. Dessa forma, percebemos que a formação da TESE, com o seu modelo

pronto e livre de intervenção, não estimula o exercício da autonomia docente nem prepara os professores para as situações cotidianas.

Quanto à TESE, especificamente, pedimos aos Professores que fizessem comentários sobre esse modelo de gestão, conforme podemos observar nas transcrições abaixo

Estudando a TESE podemos observar a importância do protagonismo juvenil na mudança que os jovens precisam para se tornarem profissionais dedicados e capacitados, a importância de se educar pelo exemplo (P2, SETEMBRO, 2017).

A TESE contribuiu para o amadurecimento profissional visto que sua proposta é diferenciada, já que uma de suas premissas é a corresponsabilidade, que nos faz **entender que todos são responsáveis pelo crescimento da escola** (P6, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

A TESE orienta sobre a organização e funcionamento de uma instituição, contribuindo desde o planejamento das ações, execução e avaliação dos resultados (P7, SETEMBRO, 2017).

A TESE proporciona aos profissionais da educação e todos que trabalham na instituição a oportunidade de **compreender métodos de organização, planejamento e execução das atividades com foco no desenvolvimento** (P8, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

O curso apresenta temas importantes, mas outros deveriam ser acrescentados, tais como: a questão de gênero nas empresas, mediação de conflitos nas empresas, etc. (P10, SETEMBRO, 2017).

Todo modelo de gestão tem suas falhas, pois por mais que o modelo seja impecável ele será gerido por uma pessoa, e essa tem suas imperfeições (P11, SETEMBRO, 2017).

É uma **ferramenta importante de gestão escolar** que ajuda a nortear para ter bons resultados (P21, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

A TESE versa em uma **perspectiva mercadológica da produção de conhecimentos**, entretanto pontua sobre princípios e valores essenciais para a formação da cidadania do aluno (P25, SETEMBRO, 2017, grifos nossos).

A política de se reconstruir, quando necessário, torna a instituição mais dinâmica e interativa. Entretanto, o processo dinâmico tem que atingir a todos, de modo que toda comunidade escolar esteja a par dos acontecimentos pedagógicos (P26, SETEMBRO, 2017).

Analisando a percepção dos professores em relação à TESE observamos que há um entendimento sobre essa formação voltado para a preparação dos

estudantes para obtenção de bons resultados e para a inserção no mercado de trabalho, bem como a compreensão de métodos de planejamento, organização e execução de uma gestão escolar. Os professores acreditam que todos são responsáveis pelo crescimento da escola, fortalecendo assim a ideia de uma das premissas da TESE que é a corresponsabilidade. Ao conhecer e se apropriar dessa ferramenta de gestão, colocando em prática seus princípios, conceitos e modelos, o professor atribui responsabilidades para si e se molda no formato da TESE, anulando gradativamente sua autonomia e capacidade de resolver situações diversas, tendo em vista que há um modelo a seguir e uma forma direcionada de trabalhar.

Por outro lado, a instituição, ao promover a formação da TESE, não reconhece no docente os saberes inerentes da profissão e nem valoriza o conhecimento adquirido por meio da experiência, espera que o professor seja reprodutor de conceitos e conhecimentos prévios sem levar em consideração sua bagagem profissional, suas experiências em sala, os saberes adquiridos ao longo de sua jornada nem as situações diárias as quais envolvem os discentes da instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação analisamos as políticas de formação de professores e da educação profissional integrada ao ensino médio para que, assim, pudéssemos refletir sobre as mudanças e regulamentações que decorreram da legislação tanto na temática da formação de professores quanto na promoção e materialização da educação profissional integrada ao ensino médio. Apresentamos como as políticas de formação de professores foram conduzidas em suas bases legais e refletimos sobre a construção material e histórica da educação profissional bem como as transformações que ocorreram a partir da década de 90. Nossa pesquisa foi assentada nos preceitos do materialismo histórico dialético, nossa pesquisa buscou aproximar o máximo possível nosso objeto de estudo ao movimento real.

Primeiro, discutimos a partir da perspectiva histórico-crítica, as políticas educacionais para a formação de professores e para o ensino médio integrado a partir dos anos de 1990. Tomamos como base a CF de 1988, que elencou a valorização docente como um dos princípios fundamentais para o ensino, apontando um compromisso do Estado de garantir, na forma da lei, a valorização dos profissionais do ensino, como nos aponta Cunha (1998, p. 49-50) “A Constituição de 1988 incorporou como um de seus princípios basilares, o amplo consenso obtido durante a luta pela redemocratização do país, a propósito da urgente necessidade da valorização dos profissionais da educação. Seguindo as bases legais, consideramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 como a lei que definiu e orientou o ordenamento geral da educação brasileira.

Analisamos o contexto em que a LDB nº 9.394/96 foi inserida, observamos que a década de 90 foi uma época em que houve com maior intensidade, e a expansão visava atender aos interesses do capitalismo, fazendo-se necessários investimentos em recursos tecnológicos para formar trabalhadores cada vez mais eficientes e úteis no atendimento às demandas do mercado de trabalho. A educação, principalmente a educação profissional, teve papel central nesse cenário de mudanças, quando o investimento em habilidades e competências técnicas foi fundamental

Ao analisarmos as propostas advindas da LDB nº 9.394/96 percebemos alguns avanços quanto à profissionalização docente, principalmente no que se refere à melhoria da formação continuada, que garantiu o licenciamento periódico

remunerado, afirmando assim a ideia essencial de que a qualificação profissional faz parte da profissão, outro aspecto importante notado é o da inclusão da progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação e na avaliação por desempenho.

Essa luta pela valorização dos profissionais de educação intencionou as políticas públicas de valorização do magistério. Essas políticas de financiamento da educação ganharam notoriedade e materialização por meio das normatizações estabelecidas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, o ponto central dessa política seria o acesso e a permanência na educação básica, aliados a uma educação de qualidade, bem como a valorização dos profissionais da educação.

O Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) traz diretrizes para a valorização dos profissionais da educação, coisa que consideramos de fundamental importância, como dar condições de trabalho dignas para os profissionais que lidam diretamente com a comunidade escolar, para que assim o profissional possa desempenhar bem suas funções e ajudar no sucesso de seus alunos.

Quanto a nossas reflexões sobre as políticas educacionais para a educação profissional integrada ao ensino médio, vimos que a partir da Lei nº 9.394/96 essas políticas começaram a se intensificar e o debate em torno dessa temática foi cada vez mais fortalecido. Uma das perspectivas defendidas, diz respeito ao conceito de politecnia, defendido por Saviani, e que se refere ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2003, p. 140). De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente o ensino médio, deveria oportunizar aos estudantes a possibilidade de reconstrução dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico.

Nesse contexto, Saviani defendia que a educação, especificamente o ensino médio, deveria ser capaz de superar a concepção de ensino que tem como característica a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre formação geral e formação profissional, e pudesse, enfim, desenvolver nos educandos a capacidade analítica e a autonomia necessárias a uma formação

humana capaz de compreender a multiplicidade de processos e técnicas existentes.

Observamos que a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional é uma característica histórica da educação básica que vem se manifestando desde o período colonial, quando a educação profissional foi concebida como forma de atender às classes menos favorecidas. Como, nesse período, não existia a ideia de uma educação profissional sistematizada, essa separação também se refletiu na concepção de educação, especialmente na educação profissional. A partir de então, a educação voltada para a formação propedêutica era comumente destinada aos filhos da elite, enquanto a educação voltada para a formação profissional era associada aos filhos da classe trabalhadora. Esta separação foi reafirmada pela LDB nº 9.394/96, ao considerar uma educação voltada para a qualificação dos trabalhadores com o objetivo de inserirem-se no mercado de trabalho.

O Decreto nº 2.208/97 ressaltou ainda mais a separação entre o ensino médio e a educação profissional, tendo essa divisão comprometido a democratização do acesso ao ensino médio, sobretudo para as classes mais populares, tendo em vista que os filhos da classe trabalhadora precisam iniciar mais cedo sua vida produtiva no mercado de trabalho. A retomada da discussão entre a relação do ensino médio e a educação profissional resultou no Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/97, embora tenha mantido em seu texto parte das determinações do decreto que revogou, como por exemplo, as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, a concomitância e os cursos subsequentes. Dessa forma, o Decreto nº 5.154/04 possibilitou novamente a articulação entre o ensino médio e a educação profissional de forma integrada.

Como podemos observar ao longo de nossa pesquisa, ficaram claras as evidências de como o Ensino Médio parece-nos estar em constantes modificações. Atualmente, o ensino médio tem sido objeto de intensificados estudos e debates, gerando muitas controvérsias sobre sua identidade, finalidade, oferta, entre outros pontos.

Após analisarmos as políticas públicas de formação de professores para a educação profissional e o percurso histórico pelo qual caminhou a própria educação profissional integrada ao ensino médio, e suas bases legais, apresentamos como essas políticas se materializaram no estado do Ceará e como se deu a implementação do ensino médio integrado na rede estadual a partir do ano de 2008,

demos ênfase às Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), bem como à formação dos professores que atuam nessas escolas.

Para entendermos o contexto que assegurou essas políticas, indicamos que, no ano de 2006, ao ser eleito governador do estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes deu continuidade ao projeto neoliberal do governo anterior, reforçando alguns setores empresariais voltados para o mercado internacional e conservando o forte controle sobre as contas públicas. Via-se na educação um meio certo pelo qual alcançaríamos o desenvolvimento econômico, e nesse caminho a educação profissional seria um fator decisivo para se chegar ao desenvolvimento do estado, tendo em vista que o direcionamento para a educação profissional tecnológica e agro técnica visava incentivar a formação profissional levando em consideração os arranjos produtivos regionais com foco nas áreas estratégicas para impulsionar o desenvolvimento do estado, por meio, principalmente, da formação de parcerias entre o setor público e a iniciativa privada.

O novo governo do estado do Ceará tinha a pretensão de acelerar o crescimento econômico do estado, e um dos meios estratégicos apresentados à sociedade era ofertar educação profissional, pois o Ceará estava vivendo um período de grandes investimentos na área de infraestrutura, era preciso formar pessoas qualificadas para atender a essa demanda do mercado de trabalho. Para a materialização dessa proposta, em 2008 o Estado do Ceará instituiu a Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, que criou as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). A referida lei garantiu que as EEEP teriam estrutura organizacional definida em decreto, com parâmetros que atendessem aos desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional, contando com uma equipe de professores especializada e jornada de trabalho integral.

Desde a instituição da Lei estadual nº 14.273/08, o Estado do Ceará vem desenvolvendo e ampliando a política de Ensino Médio integrado à educação profissional e seguindo as orientações do Plano Integrado de Educação Profissional. Em 2008, quando o programa foi iniciado, foram implantadas 25 EEEP, que ofertavam, em 20 municípios, quatro cursos profissionais de nível técnico integrado ao ensino médio: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho atendendo 4.181 estudantes, conforme os registros documentais.

Passados mais de oito anos da implantação do projeto, constatamos uma expansão significativa, tendo em vista que o número de escolas foi ampliado de 25 para 115 escolas em 2016; o número de municípios contemplados passou de 20 para 90 municípios; bem como o número de cursos técnicos ofertados saltou de 4 para 53 cursos em 2016 e, por fim, o número de matrículas que em 2008 era de 4.181, em 2016, registrou um total de 48.198 alunos matriculados. Até 2015, 42.816 alunos concluíram a formação técnica nas escolas de educação profissional do Estado. Seguindo a lógica da expansão da educação profissional integrada ao ensino médio, a matrícula inicial dessa modalidade em 2008 era de 4.181e, no ano de 2016, foram matriculados 48.198 alunos no ensino médio integrado da rede estadual de educação profissional no estado do Ceará, o que representa uma progressão de 1.153% no período de 2008 a 2016.

Vimos que a expansão das EEEP aumentou a demanda de profissionais para ensinar nessas escolas, e analisamos tanto o processo de seleção de alunos quanto o processo de seleção de professores, o que nos levou a constatar que o processo de seleção para os estudantes que almejam se matricular em uma EEEP é bastante criterioso, pois ao mesmo tempo em que oferta um ensino diferenciado tendo como referência o ensino médio integrado à educação profissional também “deixa de fora” muitos estudantes que buscam essa modalidade de ensino, privando-os assim de uma formação integrada. Dessa forma, percebemos que tanto a seleção de alunos quanto a seleção de professores têm pontos controversos, ao mesmo tempo que os inclui ao projeto da educação profissional, também exclui por não atender a todos e por tratar de forma diferente profissionais que possuem igual missão, a de formar jovens para a vida.

Analisamos a seguir o modelo de gestão das EEEP baseado na Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE - e sua proposta de uma escola para a juventude a partir de uma visão empresarial. A TESE parte do pressuposto de que a gestão de uma escola apresenta características e situações similares a uma gestão de empresa e que a liderança do gestor escolar é uma característica essencial. Com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO, que indica os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A., foi pensado e sistematizado um modelo que pudesse ser utilizado no ambiente escolar.

Segundo a TESE, a educação de qualidade deve ser o negócio da escola e deve gerar resultados, propõe que todos devem estar a serviço da comunidade e dos investidores sociais bem como sentirem-se realizados pelo que fazem e pelos resultados que alcançarem. A TESE estabelece cinco premissas a serem desenvolvidas pela escola por meio da elaboração de um Plano de Ação. São elas: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade.

Nesse contexto, o professor que atua em uma EEEP deve compartilhar dos princípios e conceitos fundamentais orientados pela TESE, tendo em vista que sua postura será exemplo para os discentes. Vimos que o contato com a TESE já começa no próprio momento da seleção, pois os professores além de passar pela análise curricular devem participar de uma formação, na modalidade de seminário sobre a TESE, que visa unicamente à obtenção de conhecimento e à compreensão do modelo gerencial de que farão parte, caso passem no processo seletivo.

Concluimos que nesse formato, e sob a perspectiva de uma formação continuada que estimule a autonomia e valorização do saber docente, a TESE busca mais “adestrar” e “reproduzir” do que inspirar a criticidade e desenvolvimento do saber do professor. Para uma instituição que tem preceitos e sua base está enraizada em uma ferramenta de gestão empresarial, motivar a autonomia e criticidade pode ir de encontro ao perfil de profissional dócil e resiliente que agrada ao sistema.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 12, de 09 de maio 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União, Brasília, DF: 04 jul. 2012.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Institui as DCN para o Ensino Médio.

**Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012.**

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, 23 dez, 1996. Brasília. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 07 de outubro de 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm) Acesso em 11 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB, nº 4, de 08 de dezembro de 1999**. Diário Oficial da União, 22 de dezembro. 1999. Brasília. Disponível em  
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf> Acesso em 13 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB, nº 3, de 08 de outubro de 1997**. Brasília. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB, nº 1, de 27 de março de 2008**. Brasília. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf) Acesso em 13 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172/2007**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 10 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n.11.494/2007**. Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB Disponível em: <http://www.legislação.planalto.gov.br>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.legislação.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n.11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) . Acesso em 13 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4)

[8601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4) Acesso em 13 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4) Acesso em 26 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) Acesso em 13 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta em Discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: SEMTEC, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio**. Brasília, DF: 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em 11 de outubro de 2016.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 4.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Vera Maria Candau (Org). **Magistério: construção cotidiana**. – 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação e dá outras providências. Fortaleza, 2008. Disponível em <http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14273.htm>>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

CEARÁ. **Plano de Gestão da Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque**. 2014.

CRUZ, Dores E. L. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

CUNHA, C. Política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: Ilma Passos Veiga. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 49-73.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

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

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-**

**modernidade e Educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. VI Semana de Química. Formação de Professores – **O Canto da Sereia: discussões sobre a Medida Provisória 746/2016 e seus reflexos na Educação.** 2016.

HUBERMANN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org) **Vida de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, Ana Léa Bastos. **Escolas Estaduais de Educação Profissional – a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2014.

MACHADO, Lucília. O Desafio da organização curricular do ensino integrado – Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. **Ministério da Educação.** Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política: os economistas.** São Paulo: Abril, 1992.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e perspectivas de Integração. **Holos,** Natal - RN, v. 2, p.4-30, 2007. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 11 de outubro de 2016.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: Vera Maria Candau (Org). **Magistério: construção cotidiana**. – 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2008 a 2014): Crítica à concepção de formação em Escolas de Educação Profissional Cearense**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 2016.

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **A modernização do atraso: a hegemonia burguesa do CIC e as alianças eleitorais da “Era Tasso”**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2008.

NOE, Alberto. GLOBALIZAÇÃO, REVOLUÇÃO CIENTÍFICO-TÉCNICA E A UNIVERSIDADE. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.I.], v. 2, n. 2, 1997. ISSN 1982-5765. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/957>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; CAIRES, Vanessa Guerra. **Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRÉ, Marli. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In Almeida, Laurinda Ramalho de ; Placco, Vera Maria Nigro de

Souza. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, Maria Adelaide G. dos S. da F. Formação contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. **Ministério da Educação**. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. In: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n.34 jan./abr.2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. (Org.). **Formações de Professores: Políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cybelle Dutra. **Implementação Das Políticas De Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Estudo de caso da Escola Técnica Estadual Cícero Dias Recife/Pe (2010-2014)**. Dissertação (Mestrado); Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, 2015.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Formação docente e profissionalização na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)**. João Pessoa, PB: 1997. [Mimeo].

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. **Educação Profissional no Ceará: políticas e práticas na efetivação dos centros vocacionais técnicos em cenários de reforma (1990-2010)**. Tese (Doutorado), Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2013.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP/IFRN)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este é um convite para você participar da pesquisa sobre Formação Continuada de Professores nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008 A 2016), que é coordenada pelo (a) professor (a) Márcia Frota Fernandes. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso traga nenhum prejuízo para o (a) senhor (a). Essa pesquisa busca compreender como se dá o processo de formação continuada dos Professores na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque com ênfase na proposta pedagógica da instituição fundamentada na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Sua participação será de fundamental importância para a construção do conhecimento científico na área. Sua identidade será mantida em sigilo e todas as informações obtidas serão sigilosas tendo em vista que seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a Márcia Frota Fernandes (pesquisador responsável).

**Consentimento Livre e Esclarecido:**

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. Massapê, \_\_\_\_\_ de 2017

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Estudante Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Orientador da pesquisa



Ensino fundamental de 1ª a 4ª séries/ 1º ao 5º anos [ ]

Ensino fundamental de 5ª a 8ª séries/ 6º ao 9º anos [ ]

Ensino Médio [ ] Ensino Superior [ ] Pós-Graduação [ ]

Outros [ ] Especificar ( )

**7 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ É DOCENTE EEEP FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE?**

Menos de 01 ano [ ] 01 ano [ ] 02 anos [ ]

03 anos [ ] 04 anos [ ] Mais de 04 anos [ ]

**8 – QUAL SUA FORMA DE INGRESSO NA EEEP FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE**

Indicação [ ] Processo Seletivo [ ]

**8.1 – Vínculo com a Instituição**

Professor efetivo [ ] Professor com o contrato temporário [ ]

Professor com contrato regido pela CLT [ ]

**9 – AO INICIAR NA EEEP FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE VOCÊ PARTICIPOU DA FORMAÇÃO SOBRE A TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL – TESE?**

Não [ ] Sim [ ]

**9.1 – Em qual momento você participou dessa formação?**

Seminário da TESE durante o processo seletivo [ ] Jornada Pedagógica [ ]

Formação semanal com a Coordenação Pedagógica [ ] Não participei [ ]

**9.2 – Em qual ano você participou dessa formação? (pode marcar mais de uma opção).**

2012 [ ] 2013 [ ]

2014 [ ] 2015 [ ]

2016 [ ] 2017 [ ]

**10 – COMO O CONHECIMENTO ADQUIRIDO NESSA FORMAÇÃO CONTRIBUIU EFETIVAMENTE PARA A SUA PRÁTICA DOCENTE?**

A contribuição foi totalmente aplicável [ ]

A contribuição foi aplicável [ ]

A contribuição foi parcialmente aplicável [ ]

A contribuição foi pouco aplicável [ ]

A contribuição foi inaplicável [ ]

**10.1 – Por favor justifique sua resposta**

**11 – ASSINALE DENTRE OS TEMAS QUE FORAM ABORDADOS NA FORMAÇÃO, QUAL (IS) CONTRIBUÍRAM EFETIVAMENTE PARA SUA PRÁTICA DOCENTE.**

Princípios Fundamentais: Ciclo Virtuoso, Comunicação e Parceria [ ]

Conceitos Fundamentais: Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo PDCA e  
 Responsabilidade Social [ ]  
 Plano de Ação [ ]  
 Premissas (Protagonismo Juvenil, Formação Continuada, Atitude Empresarial,  
 Coresponsabilidade e Replicabilidade) [ ]  
 Resultados Esperados (Sobrevivência, Crescimento, Sustentabilidade) [ ]  
 Nenhum [ ]

**12 – COMO VOCÊ AVALIA A IMPORTÂNCIA QUE ESSE CURSO DE FORMAÇÃO TEVE PARA O INÍCIO OU CONTINUIDADE DA SUA PRÁTICA DOCENTE?**

Totalmente importante [ ]

Importante [ ]

Parcialmente importante [ ]

Pouco importante [ ]

Nada importante [ ]

**13 - SENTIU NECESSIDADE EM SUA PRÁTICA DOCENTE DE CONHECIMENTO DE ALGUM TEMA QUE NÃO FOI CONTEMPLADO NESSA FORMAÇÃO?**

	13.1 - Em caso afirmativo, descreva qual (is):.
Não [ ]	
Sim [ ]	

**14 – QUE OBSERVAÇÕES VOCÊ FARIA SOBRE ESSA FORMAÇÃO?**

---



---



---



---



---



---

**15 – UTILIZE O ESPAÇO ABAIXO PARA FAZER ALGUM COMENTÁRIO SOBRE A TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL – TESE**

---



---



---



---



---



---

## ANEXO I – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA



**GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ**  
Secretaria da Educação

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP  
EIXO TECNOLÓGICO: **INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**  
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM **INFORMÁTICA**

TURMAS INICIADAS EM 2015; 2016; 2017

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
<b>FORMAÇÃO GERAL</b>	Língua Portuguesa	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	5	100	4	80	3	60	3	60	3	60	3	60	420
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>25</b>	<b>500</b>	<b>24</b>	<b>480</b>	<b>21</b>	<b>420</b>	<b>21</b>	<b>420</b>	<b>20</b>	<b>400</b>	<b>20</b>	<b>400</b>
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Informática Básica	5	100											100
	Lógica de Programação			5	100									100
	Arquitetura e Manutenção de Computadores			5	100									100
	HTML / CSS			3	60									60
	Sistemas Operacionais					4	80							80
	P.O.O / JAVA					5	100							100
	Java Script / PHP					5	100							100
	Redes de Computadores							5	100					100
	Banco de Dados							5	100					100
	PHP / MySQL							5	100					100
	Laboratório Hardware									5	100			100
	Laboratório de Software									5	100			100
	Laboratório WEB									5	100			100
	Estágio Curricular											15	300	300
<b>SUBTOTAL</b>		<b>5</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>260</b>	<b>14</b>	<b>280</b>	<b>15</b>	<b>300</b>	<b>15</b>	<b>300</b>	<b>15</b>	<b>300</b>	<b>1.540</b>





**ANEXO III – REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO TEMPORÁRIA PARA  
LECIONAR DISCIPLINAS NA EEEP**



**GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ**  
Secretaria da Educação

COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
CÉLULA DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA DA APRENDIZAGEM-CEDEA

**REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO TEMPORÁRIA**

Ilmo. Sr.  
Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação  
CREDE 6 - Sobral

Foto

Nome			
Data de Nascimento	Naturalidade: Município   UF	CPF	RG / Órgão Emissor
Endereço – Rua			Número
Bairro / Distrito	Município	Telefone	E-mail
Filiação: Pai		Mãe	

Nos termos da legislação em vigor, requer a V.S<sup>a</sup>., que se digne a conceder-lhe Autorização Temporária para lecionar na Instituição **EEEP FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE**, da Rede **ESTADUAL** de Ensino, a(s) Disciplina(s) infra mencionada(s):

Disciplina <b>FORMAÇÃO CIDADÃ</b>	SÉRIE <b>2ª SÉRIE</b>	ETAPA <b>MÉDIO</b>
Disciplina <b>EMPREENDEDORISMO</b>	SÉRIE <b>1ª SÉRIE</b>	ETAPA <b>MÉDIO</b>
Disciplina <b>INGLÊS TÉCNICO</b>	SÉRIE <b>2ª SÉRIE</b>	ETAPA <b>MÉDIO</b>

Legenda: ETAPA: F = Fundamental ou M = Médio

Nestes Termos  
Pede Deferimento

**MASSAPÊ, 16 DE JANEIRO DE 2017**

Assinatura do Requerente

Espaço Reservado a CREDE 6