

**INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

JOICE MARA CESAR BIZERRO

**A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: AS PARCERIAS
PÚBLICO-PRIVADAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

NATAL (RN)

2025

JOICE MARA CESAR BIZERRO

**AS DISPUTAS PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: AS PARCERIAS
PÚBLICO-PRIVADAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Dante Henrique Moura
Coorientadora: Dra. Acacia Zeneida Kuenzer

NATAL (RN)

2025

Bizerro, Joice Mara Cesar.

B625d A disputa pela educação profissional no Ceará : as parcerias público-privadas nas Escolas Estaduais de Educação Profissional / Joice Mara Cesar Bizerro. – 2025.
241 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

Orientador(a): Dr. Dante Henrique Moura.

Coorientador(a): Dra. Acacia Zeneide Kuenzer.

1. Educação profissional – Ceará. 2. EEEPs. 3. Parcerias público-privadas. 4. Financiamento. 5. Gestão – Organização curricular. I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 377(813.1)(043.2)

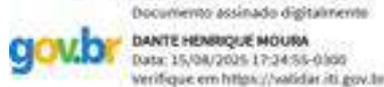
JOICE MARA CESAR BIZERRO

**AS DISPUTAS PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: AS PARCERIAS
PÚBLICO-PRIVADAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Tese apresentada e aprovada em 28/04/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Dante Henrique Moura — Presidente/Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

ACACIA
ZENEIDA
KUZNER:25750
712915

Digitally signed by ACACIA ZENEIDA
KUZNER:2575012915
DN: c=BR, o=ICP-Brasil, ou=Secretaria de
Educação Federal do Brasil - REB, ou=REB - CPF
AT: OU=(EM BRANCO), OU=8372848000183,
OU=identificacao, CN=ACACIA ZENEIDA
KUZNER:2575012915
Reason: I am the author of this document
Location:
Date: 2025.08.19 15:16:21 -0300
Foxit PDF Reader Version: 2023.2.0

Profa. Dra. Acacia Zeneida Kuenzer — Coorientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
gov.br LENINA LOPES SOARES SILVA
Data: 19/08/2025 21:21:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Lenina Lopes Soares Silva — Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIELA CUNHA TERTO
Data: 25/08/2025 10:40:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Daniela Cunha Terto — Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
gov.br ANTONIO JORGE GONCALVES SOARES
Data: 27/08/2025 08:34:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares – Titular Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSÉ DERIVALDO GOMES DOS SANTOS
Data: 22/08/2025 08:56:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos – Titular Externo
Universidade Estadual do Ceará

Francisca Cesar Pereira (minha mãe),
sem ela, não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

A minha família, Francisca Pereira (Dona Neta), Jhoyce Carmem (irmã), Jhonatan Felipe e Jorge Gael (sobrinhos), os quais são minha base.

A Rafaela de Melo Amorim, que esteve comigo em toda essa caminhada, com apoio, incentivo e compreensão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dante Henrique Moura, que acreditou em mim e nesse projeto. Sua orientação, paciência e acolhimento foram indispensáveis neste processo.

A minha coorientadora, Acacia Zeneida Kuenzer, um presente que ganhei nesta caminhada. Suas orientações, conversas e conselhos foram essenciais para a conclusão desta Tese.

As EEEPs visitadas, seus gestores e professores que colaboraram com a pesquisa. Obrigada pela disponibilidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), por propiciar uma formação de qualidade na perspectiva da práxis e nos princípios da formação humana.

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), pela excelente estrutura oferecida e pelos incríveis profissionais que contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico.

Aos professores do PPGEP, por suas contribuições acadêmicas nas aulas, seminários de pesquisa e eventos. Seus ensinamentos foram fundamentais para a minha formação e construção da Tese.

A minha turma de Doutorado, “Centenarius”, que com muita capacidade de adaptação e resistência, enfrentamos aulas na pandemia e a volta ao presencial.

As amigas que fiz no PPGEP, Sandyeva, Janaína e Laiz, que tornaram a jornada mais leve e que me acolheram.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de incentivo à pesquisa durante 11/2022 a 04/2024, que permitiu o desenvolvimento da pesquisa de campo e as idas à Natal.

A banca examinadora, por aceitar o convite para a defesa desta Tese e pela leitura atenta e criteriosa.

As ideias dominantes de um tempo foram sempre apenas as ideias da classe dominante. (Marx, 1997, p. 27).

RESUMO

A presente pesquisa, fundamentada no materialismo histórico dialético, consiste na análise crítica da política cearense de ensino médio integrado à educação profissional, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), a partir das parcerias público-privadas no financiamento, no modelo de gestão e na organização curricular estabelecidas pelo governo do Ceará e a SEDUC. A questão central que orienta esta investigação foi: De que modo as parcerias público-privadas interferiram na concepção, estruturação e organização das EEEPs? Esta problematização concebeu a tese de que o ensino médio integrado à educação profissional no Ceará, através das EEEPs, edificou um espaço de disputa entre o público e privado, mediante a parceria com origem ou financiada pelo setor empresarial, concebendo um processo de privatização da educação. O estudo das contradições e mediações articulou a pesquisa bibliográfica, documental e a de campo, resultado de visitas a diferentes EEEPs, entre 2021 e 2025, demonstrou que o financiamento, o modelo de gestão e a organização curricular foram profundamente influenciados pelo setor empresarial e os ditames das organizações internacionais para a educação por meio das parcerias público-privadas. No que se refere ao financiamento das EEEPs, a sua concepção e a materialização só foram possíveis com investimentos públicos e privados, numa relação ambígua entre o público e o privado. As parcerias estabelecidas para os modelos de gestão (Tecnologia Empresarial Socioeducacional e Programa Jovem de Futuro) evidenciaram a introdução da gestão empresarial e da hegemonia da gestão por resultados nas EEEPs e, com isso, a incidência nas políticas públicas para o ensino médio por parte das organizações sociais. No que concerne à organização curricular das EEEPs, o processo de privatização foi materializado a partir das parcerias entre a SEDUC e os institutos, organizações sociais e entidades privadas para a formação profissional e a parte diversificada.

Palavras-chave: EEEPs. Parcerias Público-Privadas. Financiamento. Gestão. Currículo.

ABSTRACT

This research, based on dialectical historical materialism, consists of a critical analysis of Ceará's policy of secondary education integrated with professional education, State Schools of Professional Education (Escolas Estaduais de Educação Profissional EEEPs), based on public-private partnerships in financing, management model and curriculum organization established by the government of Ceará and The State Department of Education (Secretaria da Educação do estado SEDUC). The central question guiding this research was: how did public-private partnerships interfere in the design, structuring and organization of EEEPs? This problematization conceived the thesis that secondary education integrated with professional education in Ceará, through the EEEPs, created a space of dispute between the public and private sectors, through the partnership originated or financed by the business sector, conceiving a process of privatization of education. The study of contradictions and mediations articulated bibliographic, documentary and field research, resulting from visits to different EEEPs, between 2021 and 2025, demonstrated that financing, the management model and the curricular organization were profoundly influenced by the business sector and the dictates of international education organizations through public-private partnerships. Regarding the financing of EEEPs, their conception and materialization were only possible with public and private investments, in an ambiguous relationship between the public and the private. The partnerships established for the management models (Socio-educational Business Technology and the Young Future Program) highlighted the introduction of business management and the hegemony of results-based management in the EEEPs and, with that, the impact on public policies for secondary education by social organizations. Regarding the curricular organization of the EEEPs, the privatization process was materialized through partnerships between SEDUC and institutes, social organizations and private entities for professional and diversified training.

KEYWORDS: EEEPs. Public-Private Partnerships. Financing. Management. Curriculum.

RESUMEN

La presente investigación, fundamentada en el materialismo histórico dialéctico, consiste en el análisis crítico de la política de educación media integrada a la educación profesional en Ceará, las Escuelas Estaduales de Educación Profesional (EEEPs), a partir de las alianzas público-privadas en el financiamiento, el modelo de gestión y la organización curricular establecidos por el gobierno de Ceará y la SEDUC. La cuestión central que orientó esta investigación fue: ¿De qué modo las alianzas público-privadas interfirieron en la concepción, estructuración y organización de las EEEP? Esta problematización concibió la tesis de que la educación media integrada a la formación profesional en Ceará, a través de las EEEP, edificó un espacio de disputa entre lo público y lo privado, mediante alianzas con origen o financiamiento del sector empresarial, configurando un proceso de privatización de la educación. El estudio de las contradicciones y mediaciones articuló la investigación bibliográfica, documental y de campo resultante de visitas a diversas EEEP entre 2021 y 2025, demostrando que el financiamiento, el modelo de gestión y la organización curricular fueron profundamente influenciados por el sector empresarial y los dictámenes de organizaciones internacionales para la educación, a través de las alianzas público-privadas. En lo que respecta al financiamiento de las EEEP, su concepción y materialización solo fueron posibles con inversiones públicas y privadas, en una relación ambigua entre lo público y lo privado. Las alianzas establecidas para los modelos de gestión (Tecnología Empresarial Socioeducacional y Programa Joven de Futuro) evidenciaron la introducción de la gestión empresarial y la hegemonía de la gestión por resultados en las EEEP y, con ello, la incidencia en las políticas públicas para la educación media por parte de las organizaciones sociales. En cuanto a la organización curricular de las EEEP, el proceso de privatización se materializó a partir de las alianzas entre la SEDUC y los institutos, organizaciones sociales y entidades privadas para la formación profesional y la parte diversificada.

Palabras clave: EEEP. Alianzas Público-Privadas. Financiamiento. Gestión. Currículo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das instituições de terceiro setor que atuam nas EEEPs e sua natureza jurídica.	27
Quadro 2 - Leis da educação profissional e tecnológica.	55
Quadro 3 - Principais medidas dos governos da Era Tasso.	58
Quadro 4 - Ensino médio articulado à educação profissional como programa elegível para financiamento do PforR/Banco Mundial.	89
Quadro 5 - Cursos técnicos ofertados nas EEEPs.	96
Quadro 6 - Fases dos modelos de gestão por resultado nas EEEPs.	107
Quadro 7 - Pilares da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO).	110
Quadro 8 - Comparativo entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Unibanco.	125
Quadro 9 - Escalonamento dos resultados esperados de escola pública de ensino médio.	132
Quadro 10 - Roteiro do Plano de Ação - TESE.	134
Quadro 11 - Descrição das etapas do Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro.	140
Quadro 12 - Comparativo entre a TESE e o PJJ.	142
Quadro 13 - Comparativo das áreas de formação que integram o currículo do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem por momentos (2008-2022).	211
Quadro 14 - Comparativo das áreas de formação que integram o currículo do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática por momentos (2008-2022).	212

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Modelo arquitetônico da escola padrão MEC no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado.	79
Imagem 2 - Distribuição das Escolas Estaduais de Educação Profissional por cidades no Ceará.	95
Imagem 3 - Modelo de corresponsabilidade do ICE.	108
Imagem 4 - Passo a passo para a parceria com ICE e fomento do programa.	116
Imagem 5 - Papel do ICE e do Poder Político na execução do programa.	118
Imagem 6 - Pilares para a análise dos modelos de gestão das EEEPs.	128
Imagem 7 - Estruturação da racionalidade da TESE.	129
Imagem 8 - Estruturação da racionalidade do PJF.	136
Imagem 9 - Infográfico do Circuito de Gestão.	139
Imagem 10-Macrocompetências e suas competências.	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias de conteúdo para a análise das Escolas Estaduais de Educação Profissional.	29
Figura 2 - Sistematização das categorias e seus desdobramentos nas parcerias público-privadas.	31
Figura 3 - Categorias de conteúdo para a análise das Escolas Estaduais de Educação Profissional: destaque para o financiamento.	68
Figura 4 - Etapas para a implementação do Programa Brasil Profissionalizado (Resolução CD/FNDE n.º 62, de dezembro de 2007).	75
Figura 5 - Categorias de conteúdo para a análise das Escolas Estaduais de Educação Profissional: destaque para o modelo de gestão.	105
Figura 6 - Categorias de conteúdo para a análise das Escolas Estaduais de Educação Profissional: destaque para a organização curricular.	144
Figura 7 - Distribuição das disciplinas da parte diversificada com os seus parceiros.	151
Figura 8 - Centralidade da Educação Integral e seus fundamentos.	153
Figura 9 - Distribuição dos temas da disciplina de Mundo do Trabalho por série e carga horária.	166
Figura 10 - Distribuição dos temas da disciplina de Projeto de Vida por série e carga horária.	168
Figura 11 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2008).	178
Figura 12 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2008).	179
Figura 13 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2008).	182
Figura 14 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2008).	183
Figura 15 - Componente Atividades Complementares da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2008).	186
Figura 16 - Componente Atividades Complementares da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2008).	187
Figura 17 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2015).	190

Figura 18 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2015).	191
Figura 19 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2014).	193
Figura 20 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2015).	194
Figura 21 - Componente Parte Diversificada da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2015).	197
Figura 22 - Componente Parte Diversificada da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2015).	198
Figura 23 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2022).	202
Figura 24 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2022).	204
Figura 25 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2022)	205
Figura 26 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2022)	206
Figura 27 - Componente Parte Diversificada da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2022).	208
Figura 28 - Componente Parte Diversificada da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2022).	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de repasses (pagamento) do Programa Brasil Profissionalizado (2009-2022).	77
Tabela 2 - Total de repasses (pagamento) do Programa Brasil Profissionalizado por ação (2009-2022).	78
Tabela 3 - Total de repasses (pagamento) do Programa Brasil Profissionalizado distribuído por Estado brasileiro (2009-2022).	81
Tabela 4 - Recursos estaduais para as Escolas Estaduais de Educação Profissional (2008-2019).	84
Tabela 5 - Recursos de custeio* das Escolas Estaduais de Educação Profissional (2008-2014).	84
Tabela 6 - Aporte financeiro estadual para as Escolas Estaduais de Educação Profissional (2015-2019).	85
Tabela 7 - Valores de contrato de gestão SEDUC-CENTEC para o ensino integrado (2009-2019).	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração de Educação.
BEC	Banco Estadual do Ceará.
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.
BM	Banco Mundial.
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
CCE	Características do Comportamento do Empreendedor.
CD	Conselho Deliberativo.
CDD	Com.Domínio Digital.
CdG	Circuito de Gestão.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEDET	Coordenadoria de Educação Profissional.
CEE-CE	Conselho Estadual de Educação do Ceará.
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica.
CEJOVEM	Centros Educacionais da Juventude.
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico.
CIC	Centro Industrial do Ceará.
COEDP	Coordenadoria da Educação Profissional.
COELCE	Companhia Energética do Ceará.
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas.
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNI	Confederação Nacional da Indústria.
CONSUP	Conselho Superior.
CR	Centros de Resultados.
CRAS	Centros de Referência da Assistência Social.
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação.
CVT	Centros Vocacionais Tecnológicos.

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DIREPT	Diretoria de Integração de Redes da Educação Profissional e Tecnológica.
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional.
EMI	Ensino Médio Integrado.
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral.
EP	Educação Profissional.
EPT	Educação Profissional e Tecnológica.
ESP/CE	Escola de Saúde Pública do Ceará.
ETICE	Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará.
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará.
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.
FMI	Fundo Monetário Internacional.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
FPC	Formação para a Cidadania.
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.
GEpR	Gestão Escolar para Resultados.
GPR	Gestão Pública por Resultados.
HE	Horário de Estudos.
IA	Instituto Aliança.
IAS	Instituto Ayrton Senna.
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências do Debate Educacional.
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

INDEP	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará.
IU	Instituto Unibanco.
KPI	Indicadores de Desempenho Chave.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MDM	Metas de Desenvolvimento do Milênio.
MEC	Ministério da Educação.
MP	Medida Provisória.
MT	Mundo do Trabalho.
MTb	Ministério do Trabalho.
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONG	Organização Não Governamental.
OS	Organização Social.
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento.
PAIF	Programa de Atendimento Integral às Famílias.
PAR	Plano de Ações Articuladas.
PBP	Programa Brasil Profissionalizado.
PDCA	Plan/Do/Check/Act.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.
PforR	Programa para Resultados.
PI	Projeto Interdisciplinar.
PIB	Produto Interno Bruto.
PJF	Projeto Jovem de Futuro.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPA	Plano Plurianual.
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma.
PPE	Preparatório para o Estágio.

PPP	Parcerias Público-Privadas.
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental.
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro.
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional.
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens.
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
PRN	Partido da Reconstrução Nacional.
PSB	Partido Socialista Brasileiro.
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira.
PT	Partido dos Trabalhadores.
PV	Projeto de Vida.
RBP	Reunião de Boas Práticas.
SEB	Secretaria da Educação Básica.
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.
SECITECE	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior.
SEDUC	Secretaria da Educação.
SEE/PE	Secretária de Educação de Pernambuco.
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão.
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar.
SMAR	Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados.
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle.
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará.
SWOT	Strengths , Weaknesses, Opportunities e Threats.
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht.
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional.
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação.
TPE	Todos pela Educação.
TPV	Temáticas, Práticas e Vivências.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
VLT	Veículo Leve sobre Trilhos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	27
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM TEMPOS DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	36
2.1 A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	38
2.2 O CAMINHO PARA AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE	55
3 FINANCIAMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA CONCEPÇÃO À MATERIALIZAÇÃO	67
3.1 O FINANCIAMENTO E A CONCEPÇÃO DAS EEEP: UMA RELAÇÃO AMBÍGUA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	68
3.2 A MATERIALIZAÇÃO DAS EEEPs E A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: O RESULTADO DO FINANCIAMENTO	90
4 REFORMA GERENCIAL E A GESTÃO POR RESULTADOS: AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NOS MODELOS DE GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	104
4.1 O PAPEL DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO GERENCIAMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	105
4.2 A DISPUTA PELO GERENCIAMENTO DA ESCOLA: OS NOVOS MODELOS DE GESTÃO E AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	125
5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	143
5.1 O PAPEL DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	144
5.2 A DISPUTA PELA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	173
6 CONCLUSÃO	214
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	221

1 INTRODUÇÃO

O Ceará tem ocupado, nas últimas décadas, um lugar de destaque no cenário nacional quando o assunto é qualidade da educação básica. Inúmeros são os registros na imprensa e nos meios de comunicação oficial acerca do desempenho dos seus alunos e dos índices das suas escolas públicas.

Para exemplificar, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado saiu de 4,7 em 2011 para 6,3 em 2019 nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), um aumento de 1,6. E não é somente este aumento, o Ceará conseguiu em todos os índices (2011, 2013, 2015, 2017 e 2019) um percentual maior do que a meta estabelecida. Nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), houve também um aumento: o Ceará saiu de 3,9 em 2011 para 5,2 em 2019. E assim como nos anos iniciais do ensino fundamental, o percentual foi maior do que a meta estipulada.

Com relação ao ensino médio, os dados mostram que também houve um aumento no IDEB, saindo de 3,4 em 2011 para 4,5 em 2019. Diferentemente do ensino fundamental, ocorreu um crescimento, mas não acima da meta. E mesmo sem atingi-la, o Ceará, em 2019, ocupou o 4º lugar Nacional e o 2º lugar no nordeste.

Ainda a respeito do Ensino Médio, nossa etapa de investigação, um levantamento feito pela Interdisciplinaridade e Evidências do Debate Educacional (IEDE), Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Itaú BBA em 2019, mostrou que no cenário das 100 melhores escolas públicas do país que atendem a alunos de baixa renda, 55 eram do Ceará. Os critérios utilizados na pesquisa foram a aprendizagem (índices e médias nacionais) e o atendimento a alunos com baixo nível socioeconômico. Das 55 escolas cearenses, 1 (uma) é escola de ensino médio regular e 54 (cinquenta e quatro) são Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs).

Estes resultados foram utilizados pelos governos de Cid Gomes e Camilo Santana¹ para enaltecer o compromisso do setor público com a educação e validar suas políticas educacionais em curso na educação básica. O uso do IDEB como

¹ Cid Gomes do Partido Socialista Brasileiro - PSB (2007-2011; 2012-2014) e Camilo Santana do Partido dos Trabalhadores - PT (2015-2018; 2019-2022).

indicador da qualidade da educação básica é uma orientação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A coroação dos resultados do Ceará na educação foi a indicação destes dois últimos governadores como ministros da educação, Cid Gomes no governo de Dilma Rousseff² (2015) e Camilo Santana, atualmente no terceiro mandato de Lula³ (2023-atual). A ideia é transportar este “modelo de sucesso educacional” para todo o país.

O discurso de uma educação de qualidade⁴, baseada em avaliações externas, e que foi decisivamente difundida e caracterizada como referência de uma boa educação, não expõe os interesses reais por trás da formação e qualificação das classes baixas e nem as disputas pela agenda educacional.

No tocante à educação profissional, o Ceará alcançou lugar de destaque, primeiramente, como o estado com o maior número de escolas nessa modalidade, e posteriormente, com os resultados “positivos” obtidos pelas EEEPs. Esses dados sempre estão presentes nos relatórios da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e nos discursos do governo, que as compreendem como um “modelo de sucesso”.

A divulgação e exaltação destes resultados, muito mais do que uma prestação de contas do estado para com a sociedade, é uma devolutiva para os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial (BM), que financiam e estabelecem uma correlação entre educação de qualidade e o desenvolvimento econômico e social. A superação da pobreza estaria no aumento da escolaridade, e com isso a promoção do desenvolvimento econômico e humano. Esse pressuposto da educação como solução para os problemas sociais também faz parte do Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, coordenado por Delors, em 1996.

Cabral Neto (2012) afirma que as políticas e reformas educacionais tendem a sofrer impactos das mudanças globais (neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva), não somente as políticas educacionais, mas todas as políticas sociais. O regime de acumulação flexível cria uma “[...] agenda global para a educação, sob a coordenação de organizações bilaterais e multilaterais de

² Partido dos Trabalhadores - PT (2011-2014; 2015-2016).

³ Partido dos Trabalhadores - PT (2003-2006; 2007-2010; 2023-atual)

⁴ Marca registrada dos últimos governos estaduais do Estado do Ceará.

desenvolvimento, tendo como premissa a necessidade de formular diretrizes para orientar a definição da política educacional” (Cabral Neto, 2012, p.18).

As instituições internacionais sustentam esta lógica para a formulação e, principalmente, para a aceitação dos países periféricos de suas orientações, que, segundo eles, irão promover inclusão social e desenvolvimento econômico. Nestas orientações, o Estado é responsável pela prestação de serviços ao cidadão eficientemente, e para que isso aconteça, é necessário saber como alocar os recursos públicos. Esta alocação resulta de uma boa gestão pública, que por sua vez, é receitada por estes organismos internacionais como tendências contemporâneas inovadoras e necessárias. É aqui que entra a iniciativa privada e seu modelo de gestão como referência de eficiência e prestação de serviço de qualidade.

Precisamos compreender que a incorporação do padrão privado para o setor público ocorreu mediante uma reforma neste setor e se deu com “[...] base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas” (Marques, 2020, p. 2). Assim, os modelos de gestão pública estão em consonância com a reforma da administração pública (administração pública gerencial) que ocorre no bojo da crise do Estado, a partir da década de 1980.

É imprescindível compreender, no Ceará, suas políticas educacionais e seus resultados em um contexto de reforma do Estado capitalista, globalização e reestruturação produtiva, que teceu uma Nova Administração Pública. Não há como analisar e compreender as políticas educacionais senão em uma agenda global, resultante destas mudanças socioeconômicas e políticas. O Ceará, numa busca por modernização institucional do Estado, pautado na reforma gerencial, adota as orientações do BM para as suas ações governamentais e, em consequência, para as políticas públicas educacionais. A sujeição às diretrizes do BM estavam condicionadas a empréstimos que permitiriam promover a modernização e o desenvolvimento econômico e social tão almejados para ser competitivo no mercado, como o Swap I, modalidade de empréstimo com crédito disposto direto ao tesouro estadual, que “deu suporte à agenda de desenvolvimento social do Estado”,

com a liberação de US\$ 150 milhões entre 2005 e 2007, conforme dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)⁵.

A educação foi um dos setores contemplados por esta operação de crédito, uma área estratégica para o que o BM denomina de desenvolvimento humano. A melhoria do desempenho em avaliações externas é indicação para financiamentos (desembolso). Assim, podemos perceber que a educação passa a ser uma atividade mercadológica, um serviço a ser oferecido aos consumidores como resposta para os problemas da sociedade capitalista, a exemplo da pobreza (Frigotto, 2011).

Dessa maneira, a sociedade foi reduzida a um conjunto de consumidores. Como explica Frigotto (2011, p. 240), “[...] o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil”. Essa conjuntura resultou em reformas educacionais para atender tanto às demandas do mercado como às novas requisições do trabalho. A educação de qualidade para todos passa a ser compreendida a partir da necessidade de “[...] um investimento nas habilidades e competências técnicas dos indivíduos, visando seu melhor desempenho no mercado de trabalho” (Gamboa, 2001, p. 100).

Não obstante, a sujeição as estas prescrições, numa investida por modernização e desenvolvimento do Estado, não é exclusividade dos últimos governos (Cid Gomes e Camilo Santana), mas um movimento iniciado em 1995 com o Governador Tasso Jereissati⁶ e mantido pelos governos posteriores (Ciro Gomes⁷ e Lúcio Alcântara⁸).

Nesta conjuntura de investidas para a redução da pobreza, mediante investimentos e modernização das ações governamentais, os contornos da nova gestão pública foram incorporados nas políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, chegaram ao chão da escola. Assim, a escola é um espaço de concretização do receituário do capital, instruções diluídas em diversos domínios, mas que caminham para o mesmo objetivo. Estes estão no formato do financiamento das políticas educacionais, nos modelos de gestão das escolas e nos currículos escolares. Como expõe Cabral Neto (2012, p. 26), as diretrizes orientam “[...] a definição da política educacional no que concerne, particularmente, ao

⁵ <https://www.ipece.ce.gov.br/projeto-swap-i-e-ii/>.

⁶ Partido Social Democracia Brasileira - PSDB (1995 - 1998; 1999 - 2002).

⁷ Partido Social Democracia Brasileira - PSDB (1991 - 1994).

⁸ Partido Social Democracia Brasileira - PSDB (2003 - 2006).

currículo, às práticas pedagógicas, ao financiamento, aos padrões organizacionais (gestão), à formação docente e à avaliação”. A educação, nesse sentido, é pensada sob a ótica de uma agenda global liderada pelas organizações bilaterais e multilaterais.

A concretude desta agenda global educacional no Ceará é marcada pelas Parcerias Público-Privadas (PPPs) no seio das políticas educacionais. As PPPs são, supostamente, acordos de colaboração entre os setores públicos e privados para atender aos interesses dos cidadãos mediante a execução ou oferta de serviços. O marco legal das PPPs no Brasil se deu com a Lei Federal n.º 11.079, de dezembro de 2004, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Entretanto, sua prática data da década de 1990, do governo Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A efetivação da agenda global na educação no Ceará passa pelas PPPs a partir de convênios com instituições do terceiro setor (Organização Social-OS, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público-OSCIP, Entidade Privada sem fins lucrativos e econômicos, Associação de caráter filantrópico e Fundação Social) e Entidades Privadas. Instituições do terceiro setor que, apesar de serem legalmente sem fins lucrativos, no caso do Ceará, são oriundas de grandes empresas e empresários, que promovem a privatização da área educacional.

Dessa forma, organizamos a análise neste trabalho de doutoramento, a partir das PPPs como categoria principal para a análise. A compreensão desta categoria e seus desdobramentos para a efetivação de uma agenda global para a educação profissional cearense envolve três subcategorias: (1) financiamento; (2) modelo de gestão; e (3) organização curricular.

Esta categoria e suas subcategorias são analisadas de forma mais eminente a partir da empiria no contexto escolar. Em um leque de políticas educacionais gestadas, desenvolvidas e implantadas pelo governo do Ceará no ensino médio, destacamos as EEEPs. Estas são escolas públicas estaduais de tempo integral, que integram o ensino médio à educação profissional. Criadas em 2008, pela Lei Estadual n.º 14.273, no âmbito da SEDUC, as EEEPs têm por finalidade vincular escola e trabalho e, com isso, propiciar uma preparação para o mercado de trabalho.

Esse novo formato de ensino médio foi utilizado para justificar a necessidade de uma certificação técnica para os jovens, a fim de oportunizar a qualificação para

a sua inserção no mercado de trabalho e, com isso, reduzir a pobreza e propiciar desenvolvimento humano. Como mostra o relatório de gestão produzido pela Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP), vinculada à SEDUC, as EEEPs são escolas de qualidade, apresentadas como “[...] a possibilidade de um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses marcados pelos sinais das imensas desigualdades sociais que atravessam suas vidas” (Ceará, 2014).

É oportuno dizer que o mercado cearense estava aquecido em função do desenvolvimento industrial, agropecuário e de serviços que ocasionou um crescimento no Produto Interno Bruto (PIB) a partir de 2002 e que por isso demandava mão de obra qualificada (Melo, 2015). Apesar disso, os primeiros cursos técnicos consideram o crescimento econômico cearense pautado pela construção civil e o turismo, com isso temos os cursos Técnicos de Nível Médio em Segurança do Trabalho e Turismo. O Curso Técnico de Informática foi justificado por um estudo da Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará (ETICE), pela necessidade de formação neste setor para atender toda a cadeia produtiva. E o curso de Enfermagem pelo suporte da Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE). Obviamente que o cenário cearense necessitava de outros cursos, mas a opção inicial por estes cursos foi fundamentada na estrutura que o governo já possuía e na não necessidade do financiamento de laboratórios, o que só ocorreu posteriormente (Ceará, 2008).

Neste cenário, foram criadas inicialmente 25 EEEPs em 20 municípios (de um total de 184 municípios cearenses), com a oferta inicial de 4 cursos técnicos (Informática, Segurança do Trabalho, Enfermagem e Guia de Turismo) integrados ao ensino médio, contemplando um pouco mais de 4.000 alunos. (Ceará, 2014). Numa correlação entre demanda e oferta, ou seja, entre os novos postos de trabalho e exigência de trabalhadores qualificados, as EEEPs seriam o caminho a ser trilhado pelos filhos da classe trabalhadora para a sua qualificação, mediante um curso técnico e, conseqüentemente, sua inserção no mercado de trabalho.

A necessidade de qualificação do jovem trabalhador para atender às ofertas de emprego decorrentes do crescimento econômico também eram evidentes no âmbito nacional, com investidas em políticas educacionais para os jovens. É o caso

do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), criado pelo Decreto Federal n.º 6.302 de 12 de dezembro de 2007, conforme Ribeiro *et al.* (2020).

Este programa só foi possível devido ao Decreto Federal n.º 5.154 de julho de 2004, que garantiu a integração da educação profissional com o ensino médio, o que, em virtude do Decreto Federal n.º 2.208 de 17 de abril de 1997, não era permitido. Assim, o Decreto Federal n.º 5.154/2004 propiciou a articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio em três formas: integrada, concomitante e subsequente.

Assim, as ETECs fazem parte da concretização da “integração” do ensino médio à educação profissional fomentada pelo PBP. Aqui faz-se necessário uma distinção sobre o entendimento de Ensino Médio Integrado a partir de dois movimentos em disputa. Um entende a integração como o simples fato de da junção do Ensino Médio à Educação Profissional. O outro a entende a partir do trabalho como princípio educativo para uma formação politécnica.

O ensino médio integrado à educação profissional, projeto pioneiro no estado, se deu através do conhecimento de modelos e programas de outras experiências. A SEDUC recorreu à experiência de ensino médio integral desenvolvida no estado de Pernambuco, na organização e gestão do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), que através da parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), desenvolveu uma proposta que insere os princípios da administração e gestão empresarial no contexto escolar. Essa proposta foi denominada de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), formulada em consonância com a filosofia do Grupo Odebrecht⁹, a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO).

Este modelo de gestão está consoante a reforma do Estado, que, de acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), substitui a burocracia da administração pública por uma administração gerencial. Esta racionalidade não é exclusividade da TESE, outros modelos de gestão seguem o modelo gerencial e de resultados. Esse é o caso do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco (PJF), adotado em 2012, pelo governo cearense, como modelo majoritário para o ensino médio, conforme o relatório de atividades do Instituto Unibanco de 2012. Com relação às ETECs, estas

⁹ Em 2021, a Odebrecht passou a se chamar Novonor, nova marca do grupo.

receberam a orientação de adesão a este novo projeto para orientação das suas atividades de gestão.

Assim, de 2012 para cá, muitas EEEPs aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) do Instituto Unibanco e juntaram esta metodologia à já existente (TESE). O PJJ tem como modelo de Gestão Escolar para Resultados (GEpR) e o foco no circuito de gestão.

Para a efetivação do ensino médio integrado à educação profissional, fez-se necessário um desenho curricular. A organização curricular das EEEPs é formada por três componentes disciplinares: formação geral, formação profissional e formação diversificada. A primeira corresponde às disciplinas da base comum a todo ensino médio: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Inglês, Espanhol, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química. A segunda diz respeito às disciplinas específicas do curso técnico no qual o aluno está matriculado. E a última refere-se às disciplinas pensadas e defendidas como recursos para uma formação cidadã e integral dos discentes: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo, Projeto Interdisciplinar, Horário de Estudo e Formação para a Cidadania (Referente ao Projeto Diretor de Turma)¹⁰.

Nos documentos oficiais, como nas referências para o Ensino Médio integrado, formuladas pela SEDUC em 2013, há a defesa de um modelo de currículo integrado mediante o descrito acima, porém, a simples junção de disciplinas não corresponde à integração curricular. Paralelo ao agrupamento das disciplinas, há a formulação do material didático, formação e contratação de professores para as disciplinas da base diversificada e da base técnica por parte de organizações sociais.

O entrelaçamento entre o financiamento, o modelo de gestão e a organização curricular evidencia as instituições de terceiro setor que integram as PPPs existentes nas EEEPs, são: Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Aliança (IA), Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Unibanco e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), conforme o Quadro 1.

¹⁰ Esta estruturação não corresponde ao novo ensino médio.

Quadro 1 - Relação das instituições de terceiro setor que atuam nas EEEPs e sua natureza jurídica

ORGANIZAÇÃO SOCIAL	NATUREZA
INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS)	ASSOCIAÇÃO DE CARÁTER FILANTRÓPICO.
INSTITUTO ALIANÇA (IA)	ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO.
INSTITUTO CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO (CENTEC)	ORGANIZAÇÃO SOCIAL.
INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE)	ENTIDADE SEM FINS ECONÔMICOS.
INSTITUTO UNIBANCO (IU)	ENTIDADE PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS.
SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE)	ENTIDADE PRIVADA.

Fonte: elaborado pela autora.

As parcerias se materializam nas EEEPs em manuais de gestão, em formação de gestores e professores, na produção de materiais didáticos para disciplinas, sobretudo da parte diversificada, e em convênios para a contratação de professores para as disciplinas dos cursos técnicos.

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Com base nos indicativos apresentados, a análise dos dados tomará como categorias as mediações e as contradições impostas pelas PPPs, através das instituições do terceiro setor, no tocante ao financiamento, modelo de gestão e à organização curricular. Assim, o problema que orienta a pesquisa é: de que modo aconteceram as parcerias público-privadas, mediante as instituições do terceiro setor, para a implementação e manutenção das EEEPs?

A hipótese central defendida neste trabalho é que a constituição do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará, através da criação das EEEPs, e, conseqüentemente, a qualificação profissional dos jovens, produziram um campo de disputa entre o público e privado, em que o setor privado e empresarial se

fizeram presentes na definição e consolidação desta política de educação profissional no que concerne ao financiamento, ao modelo de gestão e à organização curricular, mediante as parcerias público-privadas por meio de convênio com as instituições do terceiro setor, isso resultou em um modelo de privatização do setor público “por dentro”, disfarçado de modernização estatal, desenvolvimento econômico e social, eficácia, competitividade, inovação e diminuição da pobreza.

A privatização “por dentro” corresponde ao que Ball e Youdell (2008) apontam como privatização disfarçada, uma tendência nos sistemas educacionais em todo o mundo. Essa forma de privatização é disfarçada, por estar inserida nas reformas educacionais e no discurso de modernização.

Isto posto, o objetivo geral deste estudo de doutoramento é analisar as parcerias público-privadas firmadas pelo governo do Ceará na esfera educacional e suas implicações para as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará no que concerne ao financiamento, modelo de gestão e à organização curricular. Para atingir esta finalidade, elencamos como objetivos específicos: (a) Investigar os financiamentos provenientes dos recursos públicos e de empréstimos para a implementação das EEEPs; (b) Analisar as parcerias público-privadas nos modelos de gestão; e (c) Examinar as parcerias público-privadas na organização curricular das EEEPs.

Para isto, especificamos as categorias de conteúdo (análise) a partir da problemática empírica, da singularidade que constituem as EEEPs. Assim, partindo de um recorte da totalidade, as categorias que dão concretude ao nosso objeto de estudo são: (1) financiamento mediante parceria público-privada; (2) modelo de gestão por intermédio das parcerias público-privadas; e (3) organização curricular com o auxílio das parcerias público-privadas, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Categorias de conteúdo para a análise das Escolas Estaduais de Educação Profissional



Fonte: elaborado pela autora.

A definição das categorias de conteúdo, como argumenta Kuenzer (1998, p. 66), exige uma “apropriação teórico-prática do conteúdo”. Estas categorias foram definidas a partir de um recorte da totalidade/universalidade, que constitui a singularidade deste objeto de estudo. De acordo com esta singularidade, transformou-se um problema real em um problema de pesquisa (particularidade), e as parcerias público-privadas como categoria de análise.

É fundamental situar e compreender a concepção de Estado que este estudo adota. Uma conceituação do Estado “a partir de uma perspectiva de classe”, que rompe com as definições clássicas, utilitaristas e burguesas (Carnoy, 1988, p. 10). E concebe o Estado a partir das classes sociais e da luta de classes na arena política, no interior do Estado, compreendido como condensação da luta de classe, ou seja, uma condensação de forças (Poulantzas, 2000).

Compreendemos que o método capaz de possibilitar esta análise, a partir das categorias de conteúdo estabelecidas, é o materialismo histórico dialético, que propõe pensar a realidade a partir da relação entre parte e totalidade do ponto de vista de quem a produz e como “[...] resultado da integral interatividade humana ao longo do processo histórico” (Tonet, 2013, p. 68). Visto que permite analisar a problemática empiricamente por meio das múltiplas relações, determinações, mediações e contradições que envolvem a sua relação com a totalidade.

Por conseguinte, o materialismo histórico dialético é o caminho para pensar a realidade a partir das transformações econômicas, sociais, políticas e suas determinações históricas pelos meios de produção na sociedade. Todavia, este conjunto de relações não é perceptível, pois, como argumenta Kosik (1986), são abstratas, com a necessidade de conduzir ao plano concreto. Isso quer dizer que ainda não há entendimento do empírico, no qual a análise permite a construção de conexões e mediações e, com isso, é possível desenvolver a síntese.

Desta forma, para chegar ao concreto pensado, faz-se necessário partir do empírico, inferir pela análise e voltar ao empírico pela síntese. O ponto de partida e o ponto de chegada convergem do mesmo ponto (empírico), ou seja, nas determinações que incidem sobre o objeto de pesquisa. É por meio da síntese, em decorrência da apreensão das mediações, que se chega ao concreto pensado (Kosik, 1986; Ramos, 2021). Este movimento metodológico, que passa do empírico para a análise, converge em síntese e volta ao empírico, só é possível mediante a definição das categorias do método para a sua investigação. Assim, a nossa pesquisa tem como categoria do método a contradição e a mediação.

Sobre a categoria da contradição, Kuenzer (1998, p. 65) explica que uma pesquisa deverá “[...] buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam”. Desta maneira, é fundamental compreender como os polos “dialeticamente” se inserem/suprimem na realidade. O pólo dialético principal presente nesta investigação é a relação entre o público e o privado. No interior deste pólo e em consonância com as categorias de conteúdo, temos mais três polos: financiamento público/financiamento privado; gestão democrática/gestão gerencial; e currículo integrado/currículo flexível.

Atentamos para que a análise desta contradição, a parceria público-privada, deve, conforme Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 762), ser feita “[...] situada no tempo e no espaço e não em abstrato”. Assim, a temporalidade desta pesquisa corresponde às primeiras duas décadas do século XXI, mas considera uma relação entre este intervalo e a década de 1990 e a redefinição do papel do Estado.

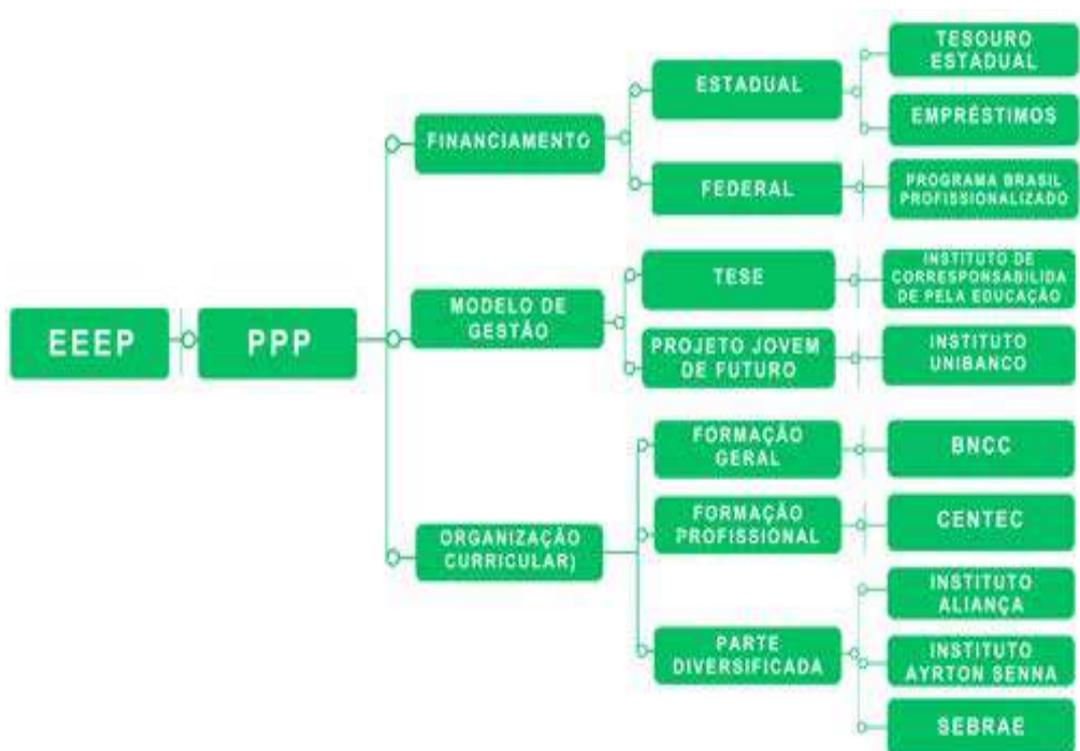
Já a categoria da mediação nos ajuda a entender que a nossa delimitação de pesquisa é fruto de determinações e do “[...] conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade” (Kuenzer, 1998, p. 65). Dessa forma,

a categoria da mediação nos permite averiguar quais as determinações que contribuíram para a manifestação da nossa particularidade (nosso objeto de estudo), ou seja, ao pesquisar as parcerias público-privadas, por intermédio das organizações do terceiro setor, nas EEEPs no Ceará, captamos as determinações que incidem sobre este objeto e que faz parte das múltiplas relações da totalidade.

Na pesquisa, temos que entender o “[...] objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade” (Frigotto, 2011, p. 236–237).

No intuito de compreender o exposto acima, ilustramos (Figura 2), a sistematização das categorias de análise desta tese com seus desdobramentos e as organizações que compõem as PPPs, foco da nossa investigação.

Figura 2 - Sistematização das categorias e seus desdobramentos nas parcerias público-privadas



Fonte: elaborado pela autora.

A disposição na Figura 2 mostra os encadeamentos que aprofundaremos no decorrer dos próximos capítulos, para demonstrar as disputas entre o público e o

privado para a formação técnica dos jovens cearenses, mediante as EEEPs. Fomos, então, instigados a pesquisar: quais as instâncias empíricas da singularidade precisam ser analisadas para a compreensão do objeto de pesquisa? Quais dados devem ser apreendidos e estudados? Como identificar, selecionar e organizar os dados empíricos? Como tratá-los e analisá-los? De que modo as contradições se manifestam no objeto?

No tratamento destes dados, é importante considerar as relações estabelecidas. Não é por acaso que na nossa análise estabelecemos conexões entre as categorias empíricas, pois a inserção das PPPs não ocorre em uma única frente da organização escolar. A convergência destas três subcategorias (financiamento, modelo de gestão e organização curricular) através das PPPs nos possibilita mostrar as contradições e as mediações do nosso objeto com a totalidade.

A resposta para as perguntas proferidas acima se deu pelo desenvolvimento de uma pesquisa pautada no materialismo histórico dialético, em que foram necessárias, do ponto de vista teórico-metodológico, algumas etapas e procedimentos capazes de possibilitar a produção de dados brutos, o ordenamento, a análise e a síntese destes. Esta pesquisa seguiu três etapas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

Essas etapas não seguiram a ordem em que estão dispostas neste texto, haja vista que esta pesquisa não seguiu uma receita metodológica estática, mas foi construída mediante as exigências da realidade empírica. A pesquisa bibliográfica perpassou todos os momentos da pesquisa e fez predileção de autores e obras com os seguintes fundamentos: (1) pressupostos teóricos-metodológicos do materialismo histórico dialético, tais como Kosik (1986), Kuenzer (1998), Tonet (2013), Ramos (2021); (2) crítica a dinâmica do capitalismo, como Marx (2011), Harvey (2014; 2016), Antunes (2018) e Cabral Neto (2012); (3) as políticas públicas educacionais no Brasil, como Santos (2017), Freitas (2018) e Oliveira e Duarte (2005); (4) o ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico, como Romaneli (1983), Kuenzer (1999; 2007), Moura, 2007 e Ramos, 2012; (5) a conjuntura e educação cearense, tais como Arruda (2002) Nobre (2008) e Xerez (2013); (6) a relação público e privado e as parcerias público-privadas, como Ball e Youdell (2008), Abrúcio (2011), Alves (2015) e Peroni (2012); (7) o financiamento, com

Kruger (2007), Oliveira (2006) e Grabowski (2010). (8) o modelo de gestão escolar, com Castro (2009), Gomes (2009) e Cabral Neto (2009); (9) o currículo escolar, com Silva (2005) e Alves e Oliveira (2020); (10) e EEEP, com França (2015), Nascimento (2016) e Nascimento, Moura e Damascena (2017).

Os textos, autores e conceitos utilizados para esta compreensão e examinação foram sendo incorporados ao longo do processo investigativo, numa investida de aporte teórico-metodológico para a compreensão do fenômeno e elaboração das categorias que dessem conta da realidade. Dessa forma, não partimos da teoria para a empiria, mas ao contrário. Em um entendimento de que é a realidade material que produz os elementos para a sua compreensão e não o inverso.

Semelhantemente, foi realizada a pesquisa documental, com a triagem de documentos primários ou secundários constituídos na historicidade do fenômeno, ou seja, a legislação (leis, portarias e resoluções, dentre outros), planos, projetos, manuais e relatórios que conferiram materialidade ao ensino médio integrado à educação profissional no Ceará, e conseqüentemente às EEEPs. Os documentos analisados foram: a legislação no âmbito nacional e estadual que subsidiou e deu concretude às EEEPs, os documentos produzidos pela SEDUC para regularização e avaliação das EEEPs, os relatórios de constituintes externos com dados referentes às EEEPs (Ministério da Educação - MEC, por exemplo), os relatórios de atividades e sites dos institutos e entidades privadas, os extratos de convênios entre a SEDUC, o governo estadual e as instituições sociais e privadas, os documentos sobre os investimentos das agências internacionais na educação cearense, mas especificamente os relatórios do IPECE sobre o Swap I, II e PforR, dentre outros.

Compreendemos que os documentos não conseguem mensurar a totalidade e muito menos a particularidade do nosso objeto de pesquisa e que a análise precisa ir além desses, porém reconhecemos que manifestam “[...] dimensões da luta social e de concepções em disputa, mas não se equiparam à realidade em si. Claro que esses documentos são concretos. Ou seja, conferem a direção material à prática social, especialmente por seu caráter coercitivo” (Ramos, 2016, p. 4).

Concebemos os documentos como instâncias empíricas importantes para o desvelamento das mediações do objeto, mas que por si só não são suficientes e que precisam ser analisadas conforme a historicidade e contradições impostas pelo real.

A fim de cruzar o horizonte da pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvemos a pesquisa de campo, com o Diário de Campo. O registro no Diário de Campo foi realizado durante visitas a diferentes EEEPs, entre 2021 e 2025. Nestas visitas, foi possível coletar informações sobre implementação, manutenção e funcionamento das EEEPs, por meio de conversas informais com gestores e professores. A observação e a coleta propiciaram o estabelecimento de relações entre a realidade e os dados documentais para a interpretação. Essa confrontação está baseada no entendimento de Barata-Moura (2012) acerca das contradições, as quais são produtos das relações sociais, então faz-se necessário perceber como ocorrem estas contradições.

Isto posto, organizamos esta tese em quatro seções. A primeira, intitulada “Educação Profissional Cearense e as parcerias público-privadas em tempos de acumulação flexível”, tem por finalidade explicitar as determinações históricas, econômicas e sociais que possibilitaram a implementação e a consolidação das EEEPs, marcada pelo neoliberalismo, a globalização e o regime de acumulação flexível. A partir das transformações promovidas por essa conjuntura, foi possível evidenciar a modernização da gestão pública e o caminho das PPPs na educação profissional técnica de nível médio estadual.

Nas seções seguintes, são feitas as análises da categoria principal desta investigação (PPPs) com base nas subcategorias estabelecidas: (1) financiamento, (2) modelo de gestão e (3) organização curricular. Dessa forma, na segunda seção temos o “Financiamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional: da concepção à materialização”. Esta seção apresenta a concepção das EEEPs, a partir de como ocorreu o financiamento desta política pública, fruto de recursos federais (PBP) e estaduais (Tesouro Estadual e empréstimos ao BM) e sua distribuição, bem como os resultados deste financiamento para a formação da juventude com base no número de matrículas, de escolas, de alunos concluintes, de alunos inseridos no mercado de trabalho e no ensino superior e a oferta dos cursos técnicos.

A terceira seção, “Reforma gerencial e a gestão por resultados: as parcerias público-privadas nos modelos de gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional”, discorre acerca dos dois modelos de gestão das EEEPs, a TESE e o PJF. No primeiro momento, é analisado o papel das PPPs nestes modelos,

evidenciando a inserção dos pressupostos empresariais na gestão escolar pelo ICE e IU, num entendimento de que a escola deve funcionar e ser administrada nos moldes de uma empresa. Em seguida, é pontuada a disputa pelo gerenciamento das EEEPs (TESE e PJF) alicerçada no pressuposto de uma educação de qualidade com base em desempenho.

Na quarta seção, “Organização curricular: as parcerias público-privadas no currículo das Escolas Estaduais de Educação Profissional”, analisamos como as instituições do terceiro setor, via PPP, se inserem nestas escolas por intermédio do currículo, através da criação de disciplinas, formulação de materiais didáticos e formação de professores para estas, bem como a contratação de professores para as disciplinas técnicas.

Por fim, na conclusão, evidenciou como as parcerias com o setor privado nas EEEPs promoveram uma privatização “por dentro” da educação, nos moldes empresariais e neoliberais, na qual estas escolas não se configurariam sem a presença das PPPs.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM TEMPOS DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

O Ceará, em um período de 14 anos (2008–2022), saiu de um cenário em que não possuía nenhuma escola estadual pública de ensino médio integrado à educação profissional para, em 2022, contar com 127 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Esse crescimento contribuiu para o aumento das matrículas do EMI. Em 2023, o estado possuía 58.835 matrículas em EMI, correspondendo a 19,6% do total de matrículas no ensino médio (299.963 matrículas). Esse percentual colocou o Ceará como o estado com maior número de matrículas em EMI, proporcionalmente à oferta¹¹ (INEP, 2023).

O interesse por uma educação profissional ao nível estadual no Ceará ocorreu no governo de Cid Gomes e está em sintonia com a política de investimentos e modernização da administração pública cearense, iniciada ainda na Era Tasso¹². A educação, em particular a educação profissional, era vista como instrumento essencial para o desenvolvimento econômico e social do estado. Uma vez que o governo do Ceará pretendia trazer o capital industrial para investir no estado, necessitava de qualificação da força de trabalho para atender os projetos de infraestrutura, as EEEP's seriam responsáveis por essa qualificação. O crescimento também seria individual, posto que a profissionalização de jovens trabalhadores contribuiria para a inserção no mercado de trabalho (Ceará, 2008).

Acontece que essa visão hegemônica de relacionar o crescimento econômico ao desenvolvimento educacional limita o campo da educação a uma questão exclusivamente econômica e produz soluções e programas somente atrelados a esse campo em específico, sendo a expansão de escolas de EP integradas ao EM um exemplo dessa lógica. O problema desse modelo é a concepção de educação profissional pautada no capital e no mercado, que desconsidera a dinâmica do capitalismo, marcada por períodos de crescimento e depressões na produção (crises), e que essa constitutiva não é resolvida simplesmente com investimentos na área da educação e tampouco é a responsável pela superação das desigualdades.

¹¹ Bahia: 63.581 matrículas no EMI (15,5%), em um total de 410.876 matrículas no EM; Paraná: 65.237 matrículas no EMI (8,1%), em um total de 805.026 matrículas no EM; São Paulo: 118.741 matrículas no EMI (7,9%), em um total de 1.506.616 matrículas no EM.

¹² A Era Tasso compreendeu o período de 1987 a 2005, na qual o Tasso Jereissati era o principal líder político cearense. (Arruda, 2002).

O Ceará, em sintonia com os ideários desse projeto hegemônico, promoveu políticas de crescimento econômico, marcado pela narrativa da superação das desigualdades sociais, e com isso convergiu para investimento no setor da educação, sendo as EEEPs uma materialização destes investimentos. Assim, as EEEPs ocorreram em consonância com as reformas educacionais neoliberais em curso no país, que introduziram novas formas de adaptação às relações de trabalho decorrentes do regime de acumulação flexível e da globalização, assim como novas formas de privatização na educação.

Diante deste cenário, a finalidade desta primeira seção é evidenciar as determinações e contradições que permearam a criação, a implementação e a consolidação das EEEPs no Ceará. Para isso, partimos da totalidade e da historicidade para a singularidade e a particularidade, ou seja, das referências materiais que incidem sobre o Estado e sua administração na área da educação para as imposições destas nas políticas educacionais brasileiras e cearenses, no que concerne à educação profissional e as EEEP.

Todo o afincamento para situar as EEEPs é para a compreensão da totalidade do que estamos falando, e com isso produzir uma base teórico-conceitual para a análise das categorias deste estudo. Contudo, antes da análise das categorias e sua relação com as parcerias público-privadas, é preciso compreender o contexto de desenvolvimento econômico e modernização do Estado e administração pública cearense, no qual a privatização da educação e as PPP são recursos dominantes na educação.

Para isto, dividimos esta seção em duas subseções: a primeira intitulada “A disputa pela educação profissional como espaço de formação de trabalhadores no regime de acumulação flexível”, que discorre sobre as mudanças impostas pela acumulação flexível, o neoliberalismo e a globalização na produção capitalista e como isso incidiu no controle do trabalho e na disputa e luta de classes no campo da educação profissional.

A segunda, “O caminho das parcerias público-privadas nas Escolas Estaduais de Educação Profissional”, mostra como a modernização institucional e a nova gestão da administração pública cearense contribuíram para o estímulo das parcerias entre o governo do Ceará e as organizações sociais nas EEEPs.

2.1 A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

A partir dos anos 1970, um novo regime de acumulação emerge na dinâmica do capitalismo, a acumulação flexível. A crise do capital, a partir das décadas de 1960 e 1970, oriunda da superprodução, ou seja, pelo excesso de capital, necessitava de uma resposta urgente. O deslocamento temporal e espacial¹³ que anteriormente era empregado para sanar essa crise não funciona mais, pois só posterga a mesma. Assim, essa estratégia de deslocamento somente adia as consequências decorrentes da crise, que apresentou dificuldades tanto ao taylorismo-fordismo¹⁴ como ao keynesianismo¹⁵ em controlar e superar as contradições inerentes ao capitalismo (Harvey, 2016).

A falta de crescimento econômico, as mudanças tecnológicas e organizacionais, a rigidez nos processos de produção e nas relações trabalhistas foram determinantes para a emergência de um novo regime de acumulação que garantisse uma nova forma de produzir mais-valia (mais-valor) em escala global, já que a tendência do capitalismo é converter a mais-valia em capital. Dessa forma, o capitalismo estabeleceu novas formas de extrair a mais-valia para o acúmulo do capital (Marx, 2013).

Harvey (2016, p. 174) mostra que, para superar a crise do regime anterior, a acumulação flexível fez uma “[...] recombinação simples das duas estratégias de procura de lucro (mais-valia) definidas por Marx”, isto é, mais-valia absoluta e mais-valia relativa. Na mais-valia absoluta, a extração ocorre pelo aumento da jornada de trabalho sem acréscimo no salário. Já na mais-valia relativa, a extorsão ocorre pela intensificação da mecanização e da tecnologia na produção, que gera um aumento na produtividade (Marx, 2013).

No regime de acumulação flexível, a mais-valia foi estabelecida a partir do arranjo entre flexibilização, precarização, globalização do trabalho com a mudança

¹³ Descolamento temporal pode ser compreendido pela utilização do tempo (longo prazo) para a absorção da supreecumulação, já o deslocamento espacial transfere aduz o excesso de capital para outros lugares.

¹⁴ Regime de acumulação em “que produção de massa significa consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista”. (Harvey, 2016, p. 121)

¹⁵ Caracterizado pelo seu papel intervencionista e regulador, em que a crise seria resolvida por meio de intervenção estatal, o que gerou políticas de bem-estar social.

nos padrões de consumo, na qual ocorreu a adaptação às novas formas de produção e organização do trabalho. Ou seja, com a redução de salários, força de trabalho barata, aumento da produtividade, desregulamentação dos direitos trabalhistas, automação dos processos e consumo acelerado devido à obsolescência dos produtos. Essa nova dinâmica produziu o acúmulo de capital pela exploração da força de trabalho.

Essa recombinação incidiu sobre a relação entre o capital e o trabalho, com controle do trabalho, da produção, dos salários e mudança organizacional e tecnológica. A inovação tecnológica, a erosão dos salários e a transferência de capital de regiões desenvolvidas nas quais os salários são altos para regiões periféricas e com menores salários produziram um excedente da força de trabalho (Harvey, 2016). Isso fez crescer o número de trabalhadores informais e em sistemas alternativos de trabalho, a exemplo dos empreendedores.

Esse cenário produziu novas formas de organização do trabalho, que foram pautadas pela necessidade de flexibilização em detrimento da rigidez do Taylorismo-Fordismo. A esse respeito, Harvey (2016, p. 135 e 136) expõe,

Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendida pela palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção de massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”) (Harvey, 2016, p. 135).

A substituição da rigidez pela flexibilidade, incidiu sobre as relações de trabalho e gerou um novo modo de trabalho e, conseqüentemente, uma nova forma de trabalhar, uma reestruturação produtiva, uma precarização estrutural do trabalho, uma ampliação da teoria do valor, privatização dos setores de serviços e expansão da economia digitalizada. Essas mudanças, ocasionadas pela crise, ocorreram somente no interior do padrão de acumulação, pois o modo de produção foi preservado em seus fundamentos. A consequência foi mais tecnologia, mais produtividade, só que paralelamente mais exploração, mais pobreza, mais desemprego e mais destruição da natureza (Antunes, 2000; 2018).

Por isso, a acumulação flexível é caracterizada pelo “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento dos serviços

financeiros, novos mercados, e sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”, como aponta Harvey (2016, p. 140). Essas mudanças implicam maiores pressões dos empregadores sobre os trabalhadores, resultando em um controle sobre a força de trabalho. Esse controle leva a um enfraquecimento dos trabalhadores, proporcionado e agravado pelo desemprego.

Essas metamorfoses do trabalho foram mais permissíveis com a superexploração do trabalho, resultante em demissões, condições sub-humanas, informalidade ampliada, precarização ampliada, flexibilidade ampliada e sem direitos, mas que revestida de trabalho autônomo, de empreendedorismo, terceirização. O que se pode perceber é uma ampliação da classe trabalhadora, com a proletarianização da sociedade de serviços e a ampliação da geração de mais valor. Esse novo trabalho pautado na flexibilização gera corrosão dos direitos trabalhistas, instabilidade, insegurança, aumento da precarização do trabalho e novas cadeias produtivas guiadas pelos subempregos e as subcontratações (Antunes, 2018).

Se a flexibilização foi a solução para os processos de trabalho, a instituição de um Estado mínimo, comprometido em acabar com as despesas sociais e com as intervenções na economia, foi a encontrada no campo político. Temos, assim, com a acumulação flexível, o início do neoliberalismo e a globalização econômica, ou seja, de um “conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político e econômico” (Harvey, 2016, p. 119).

O neoliberalismo nasce, justamente, como uma reação ao Estado de bem-estar¹⁶ e retoma os ideais do liberalismo clássico¹⁷ (mas não é uma simples continuação desses ideais), principalmente a defesa de um Estado com o mínimo de intervenção. De acordo com Harvey (2014), o neoliberalismo é,

¹⁶ A literatura considera que o Estado de bem-estar social é oriundo, sobretudo, do pós-guerra (II Guerra Mundial), e que não pode ser compreendido apenas em termos de intervenção do Estado e assistência aos mais carentes. O Estado de bem-estar social é caracterizado pelos seguintes pilares: fatores materiais e econômicos (fordismo, pleno emprego, políticas Keynesianas e coalizões políticas socialmente orientadas); embedded liberalism; solidariedade nacional e supranacional pós-segunda guerra; fortalecimento das democracias de massas, aumento do peso das reivindicações dos trabalhadores, sindicatos e partidos. (Fiori, 1997).

¹⁷ O liberalismo é uma “doutrina inteiramente voltada para a conduta dos homens neste mundo. Esta doutrina foi elaborada por pensadores do século XVIII e XIX (Mises, 2010, p. 35). Uma importante característica do liberalismo é, de acordo com Friedman (1988), a intrínseca relação entre economia e política que concebe a liberdade econômica (mercado livre) como um instrumento indispensável para a liberdade política.

[...] em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2014, p. 12).

O neoliberalismo é, portanto, uma estratégia política e ideológica que atuou e atua na ingerência da crise do capital e apresenta-se como uma alternativa ao modelo keynesiano e ao Estado de bem-estar social, processo produtivo e campo ideológico e político anteriores, numa nítida disputa pela hegemonia na qual foi vitorioso. Como afirma Harvey (2014, p. 13), esta passa a ser uma “[...] modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”.

Anderson (1995) argumenta que o advento dessa nova reorganização da vida social correspondeu à disseminação da ideia de que não há outras alternativas possíveis e todos têm que se adaptar às suas normas. Assim, o neoliberalismo é entendido como “um complexo processo de construção hegemônica” (Gentili, 1999, p. 9) e que se transformou em uma “ferramenta de controle político e social” (Cabral Neto, 2012, p. 4).

Dentro desse enredo, Silva (2015) chama a atenção para o fato de que a investida neoliberal é marcada por uma luta em torno da constituição de categorias e termos que passam a determinar a realidade, o que inviabiliza um pensamento fora dessas determinações e visão de mundo. Como mostra Anderson (1995, p. 3), “a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia”. No tocante a isso, o autor explica que mesmo os governos de esquerda implementaram e implementaram políticas de cunho neoliberal.

Entretanto, mesmo com o caráter hegemônico do neoliberalismo e sua estratégia de manipulação de uma concepção de mundo, não se pode desprezar a luta contra-hegemônica que existe no capitalismo que contesta essa interpretação da realidade e que questiona o mercado como regulador da vida social. Sobre esta luta, Silva (2015) assinala que:

A luta histórica contra o capital tem-se baseado precisamente em contestar, concretamente, as premissas liberais de que: 1) o mercado é o mecanismo ideal de regulação da economia e da vida social; 2) a educação, como a

saúde e outros domínios da vida social, pode e deve funcionar tal como o mercado na economia (Silva, 2015, p. 27).

Esta contestação não é tão prontamente manifesta e nem tão robusta, haja vista que o carácter hegemônico do neoliberalismo fragiliza essa luta e despolitiza o debate político. E o efeito é mais perverso com a junção do neoliberalismo com a globalização, que produziu uma ofensiva contra a classe trabalhadora, com a desregulamentação dos seus direitos, com a desmontagem do setor produtivo estatal, com a privatização do Estado e com a reestruturação da produção e do trabalho. Isso tudo incide na precarização do processo produtivo (Antunes, 2000).

Nos deparamos, a partir das décadas de 1970 e 1980, com mais trabalhadores, menos empregos, mais intelectualidade do trabalho nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mais precarização e menos direitos. O trabalhador se depara com um cenário de desemprego completo ou trabalho precário, sendo que o privilégio da servidão é justamente a sorte de conseguir um trabalho, mesmo que precário, já que a tendência é o desemprego, e poucos são os que estão na categoria dos assalariados (Antunes, 2018).

Isso gerou um novo proletariado de serviços, composto agora por mulheres, negros, imigrantes e indígenas. Esse novo proletariado se configura como uma classe sem perspectiva de futuro, sem ao menos a possibilidade de construir sua prole, já que as características citadas acima, em especial a insegurança no emprego, não incentivam a vida reprodutiva (Antunes, 2018).

A globalização, portanto, produziu novas redes de poder, uma nova divisão do trabalho e uma nova racionalidade. Nesse sentido, a globalização configura-se como um novo estágio do capitalismo, “[...] um conceito comunicacional que ora mascara ora transmite significados culturais e econômicos” (Jameson, 2001, p. 44). E que esconde as desigualdades existentes entre os países desenvolvidos e os periféricos, uma vez que tem o propósito de homogeneizar as práticas sociais (Rosar, 2011).

O que ficou evidente na globalização é a hegemonia dos padrões e visão de mundo decorrente do neoliberalismo. Como expõe Ianni (1998, p. 27 e 28), “[...] todos os países, as práticas e as idéias neoliberais estão presentes e ativas”. Assim, em todos os países há um direcionamento para um Estado Mínimo, com liberdades individuais e econômicas e privatizações, como indispensável para o lucro e a competitividade. O autor ainda explica que, paralelamente a essa propagação do

neoliberalismo, ocorre a expansão do capital em todo o mundo, com a “[...] globalização das forças produtivas e das relações de produção”, numa distribuição obviamente desigual, contraditória e combinada, como mostra a passagem abaixo.

“Desigual”, devido aos desníveis e às irregularidades na realização das forças produtivas e das relações de produção. “Contraditório”, porque leva consigo tensões e atritos entre os subsistemas econômicos nacionais e regionais, enquanto províncias do sistema econômico global. E “combinado”, já que, a despeito das desigualdades de todos os tipos e das contradições também múltiplas, desenvolve-se em geral alguma forma de acomodação, associação, subordinação ou integração, nas quais os pólos dominantes ou mais dinâmicos subordinam, orientam ou administram os “emergentes” (Ianni, 1998, p. 29).

Essa relação preconiza a competitividade como critério para os Estados, que gera sua crise e sua reestruturação, principalmente com o uso das privatizações. Disso, criou-se o entendimento de que, para obtenção de êxito na competição internacional, o Estado precisa melhorar sua eficiência. Isso só é possível a partir da redução dos custos que o Estado tem. Neste ponto, ocorre a responsabilização dos indivíduos em relação à sua condição material, como mostra Harvey (2014).

Embora a liberdade pessoal e individual no mercado seja garantida, cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles. Este princípio é aplicado aos domínios do bem-estar social, da educação, da assistência à saúde e até aos regimes previdenciários [...]. O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (Harvey, 2014, p. 76).

Há um deslocamento da esfera pública para a privada, ou seja, uma transferência e responsabilização no âmbito da iniciativa individual. É importante ponderar que a transferência para a iniciativa privada e a adoção de um Estado mínimo não resultam em menos controle e regulação social. Dessa forma, o neoliberalismo, a globalização e a acumulação flexível são expressões de uma mesma conjuntura mundial, que impactam e determinam nos planos político, econômico, jurídico, social, cultural e educacional. Todavia, não impactam e nem se manifestam da mesma forma em todos os países, haja vista que esses campos são constituídos de disputas e de contradições.

Em suma, temos o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva como respostas para a superação da crise do capitalismo e que geraram uma agenda global para os diversos setores, e conseqüentemente, para a educação. No Brasil, as políticas educacionais sofreram influências destas transformações e foram focos estratégicos para a efetivação das demandas neoliberais, resultantes de reformas (Santos, 2017).

As reformas foram estruturadas, organizadas e financiadas por organizações multilaterais e bilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mediante a adoção de políticas econômicas neoliberais (Faria, 2019).

Os países em desenvolvimento, imbuídos pelos empréstimos, foram obrigados a tutelar medidas neoliberais, sob a justificativa de competitividade internacional e democracia. Algumas destas medidas foram: privatizações de estatais, cortes nos orçamentos públicos, sucateamento dos serviços públicos e redução dos direitos trabalhistas (Faria, 2019).

Essas medidas foram implementadas no Brasil, inicialmente, nos governos de Fernando Collor¹⁸ (Partido da Reconstrução Nacional - PRN), Itamar Franco¹⁹ (PRN) e, de forma mais decisiva, no governo de Fernando Henrique Cardoso²⁰ (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) Frigotto (2007) expõe que,

Com o governo Collor, inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal. O debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização. Este ideário foi tornado consequência prática nos oito anos do governo Fernando H. Cardoso, de forma competente, segundo os ditames do que foi conhecido como o Consenso de Washington ou a cartilha do ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial (Frigotto, 2007, p. 1137)²¹.

Estes ajustes estimularam medidas que propiciaram reformas tanto no plano econômico como no educacional. Como argumenta Antunes (2005, p. 3), a década

¹⁸ 1990–1992. Tinha como projeto para o Brasil o Projeto de Reconstrução Nacional, programa de governo para a diminuição da inflação, a reforma do Estado e a modernização econômica.

¹⁹ 1992–1994. Reforma monetária e a Reforma da Estabilização Econômica.

²⁰ 1994–1998; 1998–2002. Antunes (2005) expõe que o neoliberalismo encontrou em FHC uma nova racionalidade que permitiu sua expansão, proveniente da necessidade de desmonte dos movimentos sindicais dos trabalhadores.

²¹ O consenso de Washington foi formulado em 1989, e é “um plano único de ajustamento das economias periféricas, cancelado, hoje, pelo FMI e pelo BIRD” (Fiori, 1995, p. 4).

de 1990, denominada como “a década da desertificação social e política neoliberal”, foi marcada pela inserção do Brasil na organização do capitalismo mundial. Temos um cenário no qual as conquistas sociais, materializadas na Constituição de 1988, passaram a ser alvo de críticas e consideradas responsáveis pela ingovernabilidade do país, conforme apontam Oliveira e Duarte (2005). Ainda, conforme as autoras, os governos federais da década de 1990, caracterizados pelo neoliberalismo econômico e ancorados nessa ideia, passaram a concretizar reformas estruturais com a justificativa de modernização do Estado. Estas reformas neoliberais foram viabilizadas por instituições como o BM, o FMI e o BID. O resultado dessas reformas foi, assim como nos países periféricos, privatizações de setores públicos e o esvaziamento social do Estado. Tudo isso em um contexto de crise do modelo de Estado burocrático²², e com isso a necessidade de um Estado mais neoliberal.

Essa dinâmica neoliberal ocorreu associada à forma de administrar o Estado, que foi concebida de forma heterogênea pelo mundo. No caso do Brasil, o modelo concretizado foi a Nova Gestão Pública (New Public Management), ou como Bresser Pereira (2000) denomina, de reforma gerencial da administração pública, formalizada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que marca a terceira Reforma Administrativa no Brasil²³.

Neste Plano, o Estado tem seu papel redefinido e “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995, p. 12). Esse novo modelo trouxe para a administração pública os fundamentos da administração privada, com ênfase na “[...] eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (Brasil, 1995, p. 16).

De outro modo, no receituário neoliberal brasileiro, a administração e a gestão pública passaram a ser regidas pelos princípios e modelos da administração e da gestão gerencial que viam no setor privado a eficiência necessária para uma gestão pública exitosa. Assim, temos as preliminares que promoveram a inserção do setor privado no setor público, marcada pela representação de um Estado que gastaria muito com os setores sociais e que isso deveria ser trocado por um Estado

²² Modelo inspirado em Weber.

²³ Primeira Reforma Administrativa ocorreu no Governo de Vargas, na década de 1930; E a segunda Reforma Administrativa ocorreu na Ditadura Civil-Militar, entre 1964 e 1984.

neoliberal, moderno, competitivo, com realinhamento e contenção dos gastos para o desenvolvimento econômico em um mundo globalizado.

Estas referências para a redução da máquina pública e o Estado como regulador estenderam-se às políticas públicas e tornaram urgente “[...] a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais” (Brasil, 1995, p. 11).

Isso resultou na propagação e implantação da ideia de que menos Estado nas políticas sociais contribui para a competitividade na nova ordem capitalista mundial. Ou seja, há aqui uma apropriação e uma submissão das políticas sociais às políticas econômicas, e que fez surgir um novo padrão na regulação social, não via trabalho, mas via renda, em consequência das reformas do Estado que priorizaram o corte nos gastos sociais. Para Abrúcio (2011), o resultado mais significativo dessa Nova Gestão Pública foi a adoção de uma agenda de gestão por resultados.

As políticas sociais passaram a ser políticas sociais liberais ligadas, sobretudo, ao processo de reestruturação das funções do Estado, financiadas e organizadas pelos organismos internacionais. E com isso, a anuência da prestação de serviços e gerenciamento de serviços não-exclusivos do Estado (educação, saúde, cultura e pesquisa científica), por parte do setor privado, caracterizada nas organizações sociais²⁴. Esse processo foi denominado de publicização²⁵.

O problema é que a publicização mascara o processo de privatização defendido pelo projeto neoliberal, e pior, transfere recursos públicos para o setor privado em troca de serviços, sem a população compreender o real sentido do processo. Dito de outra maneira, as políticas públicas passam a ser geridas por organizações sociais, financiadas com dinheiro público, mas que implementam os princípios e os valores privados. Tudo isso, justificado pelo discurso de que o setor privado é eficiente e competente, e são essas atribuições que o setor público necessita. Isso legitima a contratação e os convênios com as organizações do terceiro setor para a prestação de serviços não-exclusivos do Estado, como mencionado anteriormente. Assim, o PDRAE propiciou que os serviços sociais fossem geridos por entidades públicas não estatais, ou seja, por organizações de

²⁴ Entende-se por “organizações sociais” as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária” (Brasil, 1995, p. 60).

²⁵ “...descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado” (Brasil, 1995, p. 12 e 13).

direitos privados, mas com finalidades públicas e sem fins lucrativos (Abrúcio, 2011; Alves, 2015).

Dessa forma, as políticas públicas deslocam do setor público para o privado, institucionalizado, como argumenta Alves (2011), pelas parcerias público-privadas. Para isso, foi necessário regulamentar a relação entre o público e privado, mesmo que incipientemente. O regimento se deu pela Medida Provisória n.º 1.591²⁶, de 9 de outubro de 1997, a Lei Federal n.º 9.637²⁷, de 15 de maio de 1998, e a Lei Federal n.º 9.790, de 23 de março de 1999. Destacamos a Lei Federal n.º 9.790/1999, que dispõe “sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências” (Brasil, 1999).

Esta lei traz a instituição do termo parceria, como vínculo de cooperação entre o Poder Público e as OSCIPs, com finalidade de fomento e execução de atividades de interesse público, segundo o art. 9º. Esta parceria ocorre mediante um “Termo de Parceria”, e com isso, se torna apto a receber recursos do fundo público. A referida lei, no art.3º, também regulamentava os critérios e os condicionantes para a qualificação das OSCIPs e, no caso da educação, a finalidade é a promoção gratuita desta.

Um dos resultados da lei das OSCIPs foi a adequação jurídica das organizações e instituições para atenderem à lei e, com isso, participarem das parcerias. Essa adequação se deu mediante a mudança estatutária para entidades sem fins lucrativos e, com isso, se constituíram como uma organização do terceiro setor (Luz, 2013; Alves, 2015).

Por mais que no Governo FHC tenha havido uma investida, através da legislação citada acima, para regularizar as parcerias com as organizações sociais, a formalização das PPPs só ocorreu no governo Lula. A regulamentação das PPP se deu pela Lei Federal n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Essa lei “institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A referida lei define as PPP como um “contrato administrativo de concessão, na modalidade

²⁶ Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização (Brasil, 1997).

²⁷ Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. (Brasil, 1998).

patrocinada ou administrativa”. Assim, a PPP na educação ocorre mediante vínculos contratuais entre o setor público e o privado, visando a prestação de serviços na área educacional por um período previamente determinado (Brasil, 2004).

Entretanto, existe uma forma de privatização, sobretudo na educação, que não é tão explícita, uma vez que é disfarçada ou encoberta, como defendem Ball e Youdell (2008). Para os autores, esta forma de privatização acobertada na educação pública é uma tendência em todo o mundo e se expande por meio de reformas educativas ou pela difusão da ideia de modernização. É importante salientar que esta tem suas raízes nos princípios neoliberais, que defendem menos Estado e livre mercado.

Nesse formato, a educação se configura como um serviço a ser fornecido aos clientes (alunos), nos moldes do funcionamento de uma empresa. A predileção pela organização empresarial justifica-se pela ideia difundida de que este modelo é mais eficaz e competente do que o público. Ancorado neste ideário, a privatização disfarçada na educação é classificada em duas formas: (1) a privatização *na* educação; e (2) a privatização *da* educação (Ball e Youdell, 2008).

A privatização *na* educação também é conhecida como privatização endógena ou endoprivatização. Esta tem como principal característica o funcionamento da escola semelhante a uma empresa privada, com transferência de responsabilidades de gestão, vouchers, incentivo à concorrência entre as escolas e gestão por resultados, dentre outros (Ball e Youdell, 2008).

Já a privatização *da* educação ou privatização exógena (exoprivatização) é marcada principalmente pelo emprego de consultorias, que designam o modelo de gestão, a organização curricular, a formação de professores, a contratação de funcionários e os materiais didáticos (Ball e Youdell, 2008).

Estas estratégias de privatização educacional são definidas pelos países desenvolvidos que chegam aos países periféricos em decorrência da globalização. É indispensável compreender que a concepção e funcionamento das políticas educacionais, neste cenário de globalização e neoliberalismo, são na sua grande maioria difundidos e financiados pelo BM ou por organizações mundiais, que têm em suas matrizes indicativos para a privatização na educação. Essas matrizes são determinadas pelas “Metas de Desenvolvimento do Milênio” (MDM) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo projeto “Educação para

Todos” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Ball e Youdell, 2008).

No Brasil, essas premissas da introdução do setor privado no setor público na área educacional ocorreram, especialmente, na construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, no governo Lula, no qual o setor empresarial se fez presente na definição dos instrumentos de avaliação da educação básica e das políticas que iriam contribuir com a melhoria desta. Uma das agendas do PDE é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, produzido e implementado pelo Decreto Federal n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Efetivamente, como mostra Saviani (2007, p. 1233), o PDE “[...] aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

Embora o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação não traga de forma explícita a privatização na educação e nem exprime diretamente as PPP, estas são mencionadas como diretrizes para um novo regime de colaboração em prol de uma educação básica de qualidade, ou seja, na forma de privatização disfarçada. Essa menção está no art. 2, inciso XXVII, o texto original destaca “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas” e nos arts. 6º e 7º, que estimam a atuação e colaboração entre agentes públicos e privados para a qualidade da educação básica, e destacam as “organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas” como entes que podem colaborar de forma voluntária (Brasil, 2007b).

Ocorre que, para a participação em programas que oportunizem assistência técnica e financeira voluntária do governo federal aos estados, municípios e Distrito Federal, ficou instituída a necessidade de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e a elaboração dos Planos de Ações Articuladas (PAR). Este corresponde ao “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (Brasil, 2007e). O que induz os entes federados a adotarem e consentirem com a privatização encoberta na educação, já que o

financiamento e o apoio técnico para a materialidade das políticas públicas federais tinham essa condicionalidade.

Isso aconteceu com o Programa Brasil Profissionalizado. Este programa foi desenvolvido para fomentar e expandir o ensino médio integrado à educação profissional por meio de convênios entre o governo federal e os entes federados. O objetivo do programa era “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, e enfatiza a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (Brasil, 2007e).

A participação no PBP estava subordinada à adesão ao Termo de Compromisso Todos pela Educação (TPE), através das secretarias de educação do ente interessado com a União e à elaboração do PAR. Assim, o acesso ao financiamento de escolas de educação profissional de nível médio estava condicionado à aceitação do Termo de Compromisso Todos pela Educação. Logo, abre-se um caminho para a privatização da educação básica por meio da educação profissional de nível médio em todo o país.

Assim, é importante salientar que o TPE é uma nova força política na educação, criada por empresários, que interfere na formulação das políticas educacionais, para difundir suas diretrizes políticas e ideológicas. Tudo isso justificado pelos baixos índices da educação brasileira, sob o argumento de que isso dificultava a sua capacidade competitiva. O fortalecimento desta iniciativa se deu por meio de uma mobilização entre vários setores, mas principalmente entre os empresários, para a construção de um pacto no âmbito nacional (Martins, 2009).

Uma forma de contribuir para a melhoria da educação seria a partir do estabelecimento de metas e estratégias para a educação pública. A questão da qualidade da educação não se restringia somente ao estabelecimento de metas, mas incidia sobre a cooperação entre os setores da sociedade civil. O problema da educação também seria de cunho técnico e político, logo, a resolução desta caberia à cooperação e à corresponsabilidade, com destaque para a inserção das organizações sociais e da iniciativa privada na educação.

Essas soluções técnicas são correlacionadas com as variáveis dependentes da qualidade da educação e entendidas como indissociáveis. Essa direção é resultado da concepção de que a educação é o meio para os países serem

competitivos na economia global, o que retoma os princípios da Teoria do Capital Humano. O pensamento neoliberal desloca questões de ordem social e política para questões de ordem técnica, ou seja, os problemas existentes nas escolas são entendidos baseado na má gerência e má administração dos recursos disponíveis.

Esse deslocamento das questões de ordem social e política para a ordem técnica contribuiu para as políticas públicas serem geridas pelas parcerias público-privadas. Isso gerou um novo modelo escolar. Esse novo modelo escolar e educacional, de acordo com Laval (2019),

[...] que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p. 29).

A escola passa a se estruturar conforme a agenda e o projeto em curso, ou seja, nas exigências do capital. Essa reestruturação está alicerçada na ideia de que a escola pública está em crise, pois não há uma institucionalização de critérios de competitividade (competências e habilidades) que assegurem um diferencial para preparar o aluno para o mercado de trabalho. Nessa reestruturação, a escola passa a desempenhar o papel de formar os jovens para satisfazer as exigências da acumulação do capital. Essa (nova) função social da escola é decorrente das novas exigências para os trabalhadores em decorrência da acumulação flexível (Gentili, 1995; Cabral Neto, 2012).

Esse novo ideal pedagógico, marcado pelo trabalhador autônomo e flexível, recai sobre a educação profissional, que também é incumbida de tal formação. Resulta que na prestação de serviços, em uma vertente economicista, a ideia de educação de qualidade está ligada com a qualificação do futuro trabalhador, através da formação de mão-de-obra para atender às novas exigências do mercado de trabalho. Isso demonstra como a educação contribui para a reprodução da ideologia da classe dominante em detrimento dos interesses da classe trabalhadora, ocultando a disputa de classes e legitimando as novas formas de exploração dos trabalhadores (Santos, 2017; Cabral Neto, 2012; Silva, Moura e Souza, 2018).

Em sintonia com as demandas internacionais, a literatura e a história mostram que, no Brasil, a educação profissional é permeada pela dualidade estrutural, entre uma educação propedêutica e uma educação técnica e instrumental (Romaneli, 1983; Kuenzer, 2007; Moura, 2007; Ramos, 2012; Silva, Moura e Souza, 2018).

Sobre a dualidade, e considerando a temporalidade da nossa análise, é substancial apontar a separação produzida pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ordenada pelo Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, no governo de FHC, que regulamentou os artigos 36, 39 a 42, que dispunham da educação profissional.

O Decreto Federal n.º 2.208/97, no art. 5ª, dispõe que a educação profissional de nível técnico poderá ser ofertada nas formas concomitante ou sequencial, tendo para isto uma organização curricular independente do ensino médio. Visto que muitos trabalhos já discutiram e analisaram as circunstâncias e os efeitos deste decreto, é importante evidenciar que a oferta da complementaridade se deu tanto por instituições públicas como também assegurou a participação das instituições privadas e do Sistema S. Kruger (2007) expõe que este Decreto fez com que o Estado se eximisse da sua responsabilidade em financiar e custear a educação profissional, sendo esta orientada para o mercado e o setor produtivo.

A não responsabilização do Estado com a educação profissional não implicou em inércia total, pois, para atender às imposições internacionais, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), portaria n.º 1.005, de 10 de setembro de 1997, com recursos de empréstimos do BID, do MEC e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Oliveira (2006) adverte que o interesse de instituições internacionais em financiar a educação profissional está diretamente relacionado com a exigência de uma mão de obra flexível. O financiamento do PROEP constituiu um esboço de “[...] privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais”. (Brasil, 2007).

O PROEP e o Decreto n.º 2.208/97 propiciaram uma reforma na educação profissional, com transferência de recursos públicos para a esfera privada e atendendo aos preceitos neoliberais. Estas mudanças legais alargaram ainda mais a dualidade estrutural, que ao instituir o Sistema Nacional de Educação e o Sistema

Nacional de Educação Profissional produzem dois modelos que “[...] sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional” (Kuenzer, 1999, p. 23).

Em uma contraproposta a esta legislação, em 2004, no governo do Lula, foi aprovado o Decreto Federal n.º 5.154, fruto de intensas disputas²⁸ em torno de um projeto de educação profissional integrada. O Decreto regulamenta novamente os artigos da LDB (arts. 36, 39 a 41), modificados pelo decreto anterior, e possibilita a a integração entre o ensino médio e a educação profissional. Este decreto possibilita a articulação entre educação profissional técnica de nível médio em três formas: integrada, concomitante e subsequente, conforme o trecho abaixo.

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, 2004b).

Com a continuação das formas concomitante e subsequente (sequencial) e a possibilidade do integrado, a educação profissional e sua relação com o ensino médio passam a configurar-se em dois modelos, um que permite aos discentes cursar o técnico na mesma escola e com a mesma matrícula do ensino médio e outro que permite estudar o técnico separadamente, em outra instituição. Para garantir esta articulação entre o ensino médio e a educação profissional, em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e, paralelamente, a Secretaria da Educação Básica (SEB), no âmbito do MEC,

²⁸ Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” (2003) e Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas” (2003).

mostrando uma contradição para a efetivação da integração e superação da dualidade (Moura, 2014).

A SETEC/MEC foi instituída para gerenciar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no que se refere às políticas públicas, em regime de colaboração com outros entes federativos e parceiros sociais. Na secretaria foi formulado um documento base sobre a “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, cujo objetivo era lançar a base para a integração entre a educação profissional e tecnológica e o ensino médio, a fim de superar a dualidade estrutural e construir um regime de colaboração entre os entes federados.

O documento apresenta soluções para questões técnicas, pedagógicas, de concepções e princípios. Em relação às questões técnicas e pedagógicas, o documento destaca “financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos para atuar nos diversos cursos; formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e equipes dirigentes; infra-estrutura física”. Já na concepção e princípios, o documento discute a concepção de formação humana integral objetivada na omnilateralidade, nas dimensões do trabalho, ciência e cultura como indissociáveis para esta formação (Brasil, 2007a, p. 28).

Assim, a fim de expandir e fortalecer a educação profissional e tecnológica nas redes estaduais, e aumentar conseqüentemente a oferta e matrículas, é instituído o PBP, que objetivava o financiamento desta expansão. Nos anos seguintes, o governo federal aprovou mais leis para reger a educação profissional e tecnológica, destacadas no quadro 2.

Quadro 2 - Leis da educação profissional e tecnológica

LEGISLAÇÃO	FINALIDADE
Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem.
Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008.	Altera dispositivos da redação original da LDB, 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.
Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, para o período de 2014 a 2024, apresentando em anexo 20 metas a serem alcançadas e respectivas estratégias de execução.
Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017.	Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação - MEC e estabelece as competências da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

Fonte: elaborado pela autora com base na SETEC.

Essa legislação, que estruturou e organizou a educação profissional no país, é indispensável para a compreensão desta modalidade. Foi nesse contexto que o Ceará aderiu ao PBP, criou as ETEPs e expandiu suas matrículas. É preciso considerar que as ETEPs não se explicam somente pelo contexto neoliberal que marca o cenário nacional e propiciou o PBP e o financiamento destas, mas também pelos determinantes que incidem sobre as iniciativas de desenvolvimento econômico e modernização cearense.

2.2 O CAMINHO PARA AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE

Após a análise das mudanças econômicas, sociais e políticas provocadas pelo neoliberalismo, globalização e acumulação flexível e suas implicações na formação dos trabalhadores por meio de políticas educacionais para a educação profissional, mediadas pela reforma gerencial do Estado, e como isso fundamentou as parcerias público-privadas, faz-se necessário uma análise dos encadeamentos que esta conjuntura produziu no estado do Ceará.

É preciso considerar os determinantes que estavam em curso no Brasil e no Ceará desde a década de 1990. França (2015, p. 81) revela que o “Ceará, a partir da década de 1990, vem sendo um laboratório de experiências em programas financiados e gerenciados pelo Banco Mundial”. O Ceará exemplifica um modelo de como as políticas neoliberais, defendidas e financiadas pelos organismos multilaterais e bilaterais, foram implementadas, ou seja, como empréstimos foram realizados para a promoção de desenvolvimento econômico e social, mediante a modernização do Estado e a constituição de novos preceitos para a administração pública. Em outras palavras, a Nova Gestão Pública ou Administração Pública Gerencial. Nesse processo de modernização, destacamos as parcerias público-privadas como instrumentos de instituição e consolidação.

Todavia, a compreensão da reforma do Estado, da administração pública e do processo de modernização cearense que respalda a educação profissional técnica de nível médio, materializada nas ETECs pelo governo Cid Gomes, decorre do entendimento histórico do processo de modernização cearense iniciado no primeiro mandato do governador Tasso Jereissati e que constituiu um projeto pioneiro no Brasil de modernização vinculado ao neoliberalismo, como aponta Nascimento (2016).

Este pioneirismo se deu porque o governo de Tasso Jereissati, intitulado o governo da mudança, ao ser eleito em 1986, rompeu com a política dos coronéis²⁹ e introduziu a classe empresarial e industrial ligadas ao Centro Industrial do Ceará (CIC³⁰) na política cearense, constituindo o que Arruda (2002) e Nobre (2008)

²⁹ Governos de Virgílio Távora (1963–1966; 1979–1982), César Cals (1971–1975) e Aduardo Bezerra (1975–1978) - todos coronéis do Exército.

³⁰ O CIC é uma entidade que faz parte da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC).

qualificam de modernização conservadora ou modernização do atraso. Esta denominação conceitual-prática se deve a dois fatos principais: (1) o Ceará ter tido um grande crescimento econômico, mas com a manutenção das desigualdades sociais; e (2) novos atores políticos, mas com manutenção das estruturas tradicionais. Mesmo que a tônica do seu discurso tenha sido a de que as reformas no setor público levariam à solução dos problemas sociais (Abu-El-Haj, 2002).

Para além desta contradição aparente entre crescimento econômico e desigualdades sociais, Nobre (2008) expõe que o cerne da modernização conservadora está na expansão do capital e controle da classe trabalhadora e de suas demandas sociais. Essa modernização conservadora, como argumenta Bauer (2012), que concebeu um novo tipo de pobreza ligado à industrialização, resultou na inexistência de políticas públicas para a sua superação.

A Era Tasso, como ficou conhecido esse período, durou 20 anos (1986–2006) e corresponde aos seus 3 mandatos (1987–1990; 1995–1998; e 1999–2002), o mandato de Ciro Gomes (1991–1994) e o mandato de Lúcio Alcântara (2003–2006). Este ciclo é apontado por Nobre (2008, p. 16) como uma hegemonia burguesa cearense. Além de esses governos corresponderem a um mesmo grupo político, esses mandatos têm como similitude a busca por “[...] estabelecer novas situações para a acumulação capitalista no Ceará, em sintonia com a mundialização do capital e com os processos de contrarreforma do Estado”, justificando a sua hegemonia.

Outra particularidade deste grupo político é o fato destes se apresentarem como representantes do ímpeto da modernidade, com um discurso alinhado aos preceitos neoliberais, em que seria necessário um Estado Mínimo, porém forte com grandes investimentos econômicos e modernização da administração pública para retirar o Ceará da sua condição de atraso (Monte, 2016), e que para isso foram necessárias medidas moralizadoras, tais como demissões (Parente, 2002).

Foi com o lema de modernidade e competência que o Ceará foi governado por 20 anos, justificando todas as medidas neoliberais nas relações políticas, econômicas e sociais para gerar um estado competitivo, e que incorporou a lógica privada na administração pública. O próprio governo de Tasso, um empresário bem-sucedido, já caracterizava o discurso ideológico da necessidade dos modelos gerenciais para os setores públicos, seja na gestão ou na privatização. Bessa, Arrais Neto e Albuquerque (2012) argumentam que nesse período houve uma ascensão

das empresas e da classe burguesa industrial que passaram a dominar não somente o setor econômico e político, mas também o social.

Para dar conta destas ações, justificadas pela necessidade de equilíbrio fiscal, que não é o intuito desta investigação, mas que são excepcionalmente importantes para a compreensão do ciclo político posterior, optou-se pela sistematização destas no quadro 3.

Quadro 3 - Principais medidas dos governos da Era Tasso

GOVERNO	PRINCIPAIS MEDIDAS
TASSO JEREISSATI (1987–1990; 1995–1998; e 1999–2002)	Incentivos fiscais para empresas; Infraestrutura com parceria privada; Grandes obras; Política para atrair investimentos de empresas; Industrialização; Criação dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) e do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC); Lei de Reforma Administrativa–Lei Estadual n.º 11.714/1990; Enxugamento do Estado; Privatização da Companhia Energética do Ceará (COELCE); Início privatização do Banco Estadual do Ceará (BEC); Demissão de funcionários públicos; Contratação de terceirizados; Corte das gratificações dos professores; Criação da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE).
CIRO GOMES (1991–1994)	Lei de Reforma Administrativa - Lei Estadual n.º 11.809/1991; Extinção de órgãos públicos; Grande incentivo para as PPPs; Grandes obras - a exemplo do Canal do Trabalhador; Pacto de Cooperação; Gestão técnica das secretarias.
LÚCIO ALCÂNTARA (2003–2006)	Conclusão da Privatização do BEC; Criação das escolas Liceus.

Fonte: elaborado pela autora.

Estas ações modernizadoras (Quadro 3), apesar de terem propiciado desenvolvimento econômico e posicionado o Ceará no cenário nacional em referência ao projeto neoliberal e à nova administração pública, não contribuíram para a redução da pobreza e para a qualidade de vida, como aponta Nobre (2008).

Ou melhor, o aumento do PIB não se traduziu em acesso à renda e ao consumo por parte da população, mas em concentração de renda por parte de empresários, principalmente do setor industrial.

No que se refere à educação profissional, o governo Tasso implementa o PROEP, um programa, como mencionado anteriormente, do governo federal, especificamente do governo FHC, que visava a efetivação de um novo modelo de educação profissional que atendesse às novas exigências do mercado de trabalho, marcado, sobretudo, pela abertura de parcerias do governo federal com os estados e as instituições do terceiro setor.

Ainda sobre a educação profissional, atentamos para a criação dos CVTs e do CENTEC, que, de acordo com Oliveira (2005), se configuraram em escolas profissionalizantes públicas regidas pela gestão privada, por serem qualificadas pelo governo como Organização Social. O Ceará não foi precursor neste formato de educação profissional, mas seguiu uma tendência do governo de FHC. É importante frisar que este formato foi consolidado no governo de Lula (Silva Júnior, 2005).

A oferta de cursos técnicos no Ceará acontecia pelo Sistema S, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Ceará, que depois vão constituir o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), da SECITECE, do CENTEC e por parte da rede privada (Ceará, 2008; Nibon, 2014; Gomes, 2015).

É importante sublinhar que os governos de Ciro Gomes e Lúcio Alcântara continuam as medidas neoliberais iniciadas no primeiro governo de Tasso, onde estas estavam em consonância com as exigências e recomendações dos ajustes econômicos do Consenso de Washington, e que já era a tônica do governo FHC. Desta forma, há um alinhamento entre as medidas cearenses e o cenário nacional, marcado por reformas administrativas, fiscais, trabalhistas e educacionais, e nesse quadro estão as destinadas à educação profissional.

A base era a redução do tamanho do Estado para que esse pudesse ser mais eficiente e competitivo no cenário internacional. Mesmo com todas as medidas empregadas, o setor educacional não melhorava seus índices, o que pode ser justificado pelos enormes cortes de gastos realizados nestes governos tanto em pessoal como nas políticas públicas. Xerez (2013, p. 98) pondera que, entre 1990 e 2010, a educação profissional e tecnológica cearense foi concretizada para servir às

“[...] exigências da reestruturação produtiva e à qualificação do trabalhador no contexto neoliberal”.

Os anos finais deste período, a que Xerez (2013) faz referência, compreendem a criação das EEEPs. Assim, com o fim da Era Tasso, inicia-se o ciclo Ferreira Gomes, como denomina Monte (2016). Essa era é composta pelos dois mandatos de Cid Gomes (2007–2014) e o primeiro mandato de Camilo Santana (2015–2018), que, após o rompimento de Ciro Gomes com Tasso Jereissati, retoma o poder político do Ceará, com a eleição do seu irmão. Não há um consenso entre os pesquisadores deste ciclo a respeito de o governo Camilo Santana fazer parte do ciclo Ferreira-Gomes, mas este trabalho, o considera pelas similitudes e continuidades das políticas neoliberais e por fazerem parte, inicialmente, do mesmo grupo político³¹.

O governo Cid Gomes é marcado por uma continuidade das medidas e políticas neoliberais do período anterior, mas que se diferencia pela sua aproximação com ideais progressistas, oriundo de uma base política com alianças com partidos de esquerda e em sintonia com o lulismo, que pautam a promoção e o investimento em políticas públicas para a redução da pobreza, marca do governo Lula, que foi também o símbolo do governo Cid. A aproximação com o governo Lula é inclusive um dos fatores que explica a chegada dos Ferreira-Gomes ao poder.

Os investimentos em educação profissional pelo governo Cid Gomes estão diretamente relacionados com as ações do governo Lula e Dilma. O governo Lula-Dilma foi marcado por várias medidas para a redução da pobreza, tais como o Bolsa Família, criação e expansão dos Institutos Federais, expansão das universidades federais, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa Minha Casa, Minha Vida. Entre 2007 e 2016, a maioria das ações governamentais que pretendia promover desenvolvimento econômico e social estava no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

A ideia do governo federal era conciliar desenvolvimento econômico com redução da pobreza. Para isto, foram desenvolvidas medidas que propiciam a transferência de renda, por meio do aumento do salário mínimo e de políticas públicas distributivas, bem como empréstimos e financiamentos de setores

³¹ O 2º mandato de Camilo Santana marca o começo do rompimento com Ciro Gomes, candidato a presidente da República em 2018 e 2022 pelo PDT em oposição ao PT, partido de Camilo, e concretizado em 2022, quando o PT e o PDT disputaram o governo do Estado em oposição.

internacionais e empresariais, como bancos e agronegócio. Singer (2009), que estudou o lulismo, nos mostra essa correlação entre o capital especulativo e as mazelas sociais.

O PAC faz parte dessa conciliação, ao concretizar os investimentos em infraestrutura, mediante fortalecimento do capital, e produziu empregos e desenvolvimento. Assim, criado no governo Lula em 2007, com sequência no governo Dilma, constituiu-se o principal programa econômico destes governos (PAC I e II). Os seus objetivos eram acelerar o desenvolvimento econômico, aumentar a oferta de empregos e melhorar a vida dos brasileiros, mediante investimento público e privado em obras de infraestrutura, estímulo ao crédito e financiamento, melhorias dos investimentos, com desoneração do sistema tributário, medidas fiscais e redução da burocracia, que na concepção do governo impedia este desenvolvimento. Tudo isso, mediante empréstimos do BNDES (Brasil, 2007d).

Como característica deste período, destacamos os grandes investimentos em obras de infraestrutura para o desenvolvimento cearense, no PAC. No Ceará, foram investidos R\$22 bilhões entre 2007 e 2010 e R\$34 bilhões entre 2011 e 2016, o que contabilizou 1889 obras. Dentre as obras estão: Minha Casa, Minha Vida, Unidades Básicas de Saúde, creches, Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), Metrô de Fortaleza, Porto do Pecém, parques eólicos, refinarias, aeroporto de Fortaleza, obras de mobilidade urbana e saneamento básico, transposição do rio São Francisco, Transnordestina, Cinturão das Águas e Programa Luz Para Todos (Nascimento, 2018).

Para a execução destas obras, algumas ainda não finalizadas, foi necessária força de trabalho especializada. Portanto, a educação profissional tornou-se uma peça importante neste contexto de grandes investimentos e projetos de infraestrutura, para a modernização e desenvolvimento do estado, sem descartar o discurso da superação da pobreza.

Aqui temos cinco fatores importantes: (1) a demanda por mão de obra (PAC); (2) a necessidade de qualificação profissional (novos empregos); (3) Decreto Federal n.º 5.154/04; (4) o Programa Brasil Profissionalizado; e (5) os índices educacionais do estado. A junção destes propicia o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Ceará, haja vista que a qualificação estaria condicionada à área educacional. Logo, a integração da educação básica, por meio

do ensino médio, com a educação profissional, enfrenta dois problemas de uma só vez: a baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional. Tudo isso estaria no projeto de modernização e desenvolvimento econômico com redução da pobreza, instaurado com o governo Cid Gomes.

Para a concretude desta, em 2008, o governo produziu, em consonância com diversos setores da sociedade civil, um Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, que apresenta as diretrizes, ações e metas para esta modalidade. O plano contextualiza a urgência por uma solução, a partir dos dados comparativos entre o Brasil e os países desenvolvidos, numa visível conexão entre educação e desenvolvimento, ou seja, “a educação é o melhor caminho para diminuirmos a distância entre o Brasil que tem o 12º PIB mundial e o Brasil que ocupa o 63º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)”. (Ceará, 2008, p. 8).

Dentre as ações pensadas no plano, que corresponde a toda esfera da educação profissional, uma merece destaque neste estudo: a promoção da modalidade integrada entre ensino médio e educação profissional, traduzida na meta da implantação de 25 Centros Educacionais da Juventude em 2008, com a criação de laboratórios para atender a 4 áreas de cursos técnicos: saúde, turismo, Segurança do Trabalho e Informática.

Foi exatamente com a criação destes 25 Centros Educacionais da Juventude (CEJOVEM³²) que deu início ao ensino médio integrado à educação profissional no estado cearense. Dessa forma, 25 escolas de ensino médio regular da rede de escolas estaduais foram transformadas e adaptadas em CEJOVEM, para a oferta de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada.

Estes 25 CEJOVEM foram implementados em 20 cidades do estado, que sediam as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), com exceção de Camocim. Percebemos que o critério para a escolha da cidade está diretamente relacionado com dispor de uma CREDE, e nestas condições a seleção da escola esteve relacionada com as seguintes condições: (1) localizada em áreas de vulnerabilidade social; (2) baixos indicadores escolares; e (3) baixa matrícula.

Os CEJOVEM faziam parte das estratégias de fortalecimento do ensino médio, no que constitui sua aprendizagem e sua articulação com a educação

³² O CEJOVEM foi criado no segundo semestre do ano de 2008.

profissional e tecnológica, instituída pela Lei Estadual n.º 14.190, de 30 de julho de 2008, que cria o Programa Aprender Pra Valer. O art. 3º, inciso VI, apresenta o programa como uma oportunidade para a preparação dos jovens (estudantes ou egressos) para o trabalho, através das escolas de ensino médio estaduais e da qualificação profissional.

Somente com a Lei Estadual n.º 14.273, de 19 de dezembro de 2008, é que os CEJOVEM passam a ser EEEPs, conforme o art. 1º da referida lei.

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).

Assim, as EEEPs ficam sob a responsabilidade da SEDUC, dispõem de jornada de tempo integral (7h às 16h40min) e carga horária correspondente a 5.400 horas ao longo dos três anos. Nos 3º e 4º bimestres da 3ª série, ocorre o estágio curricular obrigatório, onde cada estudante recebe uma bolsa de estágio no valor de meio salário mínimo.

As condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico resultaram em um modelo de gestão, um currículo, uma seleção de gestores e professores específicos e no financiamento. No que se refere à seleção do banco de gestores escolares, estes são selecionados de forma distinta em relação à seleção dos demais gestores das escolas estaduais de ensino médio. Inicialmente, o processo ocorreu em duas fases: (1) prova objetiva e (2) curso formativo, composto por três partes: curso de fundamentação, avaliação comportamental e entrevista.

Todo esse processo seletivo ficou sob responsabilidade da Universidade Federal de Juiz de Fora–MG, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que venceu licitação para a prestação de serviços técnicos para a realização de formação seletiva de gestores escolares. A prova objetiva consistia em questões sobre a educação profissional, com base na legislação e em dois textos. O primeiro texto era um livro organizado por Frigotto e Ciavatta em

2006, intitulado “A formação do cidadão produtivo - A cultura de mercado no ensino médio”, e o segundo era “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco Cria, Experimenta e Aprova”, de autoria de Magalhães.

Percebemos, aqui, uma contraposição, ao mesmo tempo que temos uma obra composta de textos de intelectuais orgânicos que defendem um projeto contra-hegemônico, um ensino integrado e a politécnica, temos outra obra que traz os anseios da classe empresarial, através do ICE, ao reproduzir a experiência do PROCENTRO em Pernambuco como um modelo de sucesso. Essas concepções antagônicas presentes na seleção dos gestores evidenciam o antagonismo entre o projeto do capital e o projeto da classe trabalhadora. Nesta disputa, o capital controla tudo o que pode ser transformado em negócio, prezando pelo não conflito direto e promove um hibridismo conceitual para atingir o seu objetivo.

Frigotto e Ciavatta (2006) chamam a atenção para o sentido atribuído às palavras e conceitos de não ser inocente e que, pelo contrário, é ideológico. Podemos identificar isso na aceção do EMI utilizado no livro de Magalhães (2008), que propõe uma educação integral para o ensino médio, a partir de referências de conteúdo, método e gestão para desenvolver nos estudantes competências e habilidades empreendedoras, mercadológicas e valores com orientações empresariais. Esse modelo aspira uma educação de qualidade, e para isso há defesa de parceria com o setor privado. Acontece que essa forma de entendimento esconde o real sentido do EMI no projeto contra-hegemônico e concebe outro formato para o mesmo termo, que passa a ser o hegemônico, ao propagar “[...] uma nova semântica da qual estão notavelmente ausentes termos como capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade” (Frigotto e Ciavatta, 2006, p. 67).

Ainda não se fala em TESE de forma explícita no edital que regulamentou esta seleção, só identificamos menção a esta, a partir de 2009, nos despachos acerca da participação na Formação dos Gestores Escolares das EEEPs com foco na TESE. Como explicitado anteriormente, a TESE por muitos anos foi o modelo de gestão majoritário nas EEEPs. E o exercício, seja gestor ou professor, nessas escolas era mediante a uma formação e adesão à filosofia da TESE. Ou seja, a contar de 2009, para o exercício profissional nas EEEPs era necessário um curso formativo sobre a TESE para os gestores e um seminário sobre a TESE para os professores, e com isso a assinatura no termo de adesão a esta filosofia. O

argumento para a utilização da TESE era a busca para a garantia da excelência do Ensino Médio público, atendendo a “uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização” (TESE, 2008, p. 6).

A perda de espaço da TESE como modelo de gestão majoritário nas EEEPs fez com que houvesse mudança no termo, que passou a exigir adesão à filosofia da educação profissional, conforme a legislação específica, sem citar a TESE, mas com a promoção de seminário para ambientação desta filosofia e do funcionamento destas escolas. A limitação da atuação da TESE, oriunda dos escândalos de corrupção da Odebrecht e da expansão do programa Projeto Jovem de Futuro nas escolas regulares, fez este adentrar nas EEEPs e se firmar como o melhor modelo para a gestão, a partir da incorporação do circuito de gestão, para a melhoria da qualidade do ensino médio. Ambos os modelos têm em comum a transposição dos fundamentos da área empresarial para a área educacional, e fazem isso por meio de organizações sociais, como nos casos do ICE (TESE) e do IU (PJF).

No que se refere à autonomia do currículo, citado anteriormente, este foi dividido em três componentes: formação geral, formação profissional e formação diversificada, o que representou uma nova organização curricular no ensino médio cearense, que ao unir a formação geral com a formação profissional, acrescentou uma formação diversificada. A atribuição desta nova divisão era a necessidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho, de modo a produzir as competências necessárias para tal. Esta nova organização foi fundamentada nas críticas hegemônicas ao ensino médio anterior, mediadas pelo foco em conteúdos teóricos, pouca flexibilidade, falta de uma abordagem nas habilidades e competências socioemocionais e falta de preparo para o mercado de trabalho. Este currículo está inserido no que Ramos (2006) denomina de Pedagogia das Competências e que Kuenzer (2016) denomina de aprendizagem flexível, que enfraquece a qualificação, valoriza a formação de competências e uma pedagogia do aprender a aprender.

É necessário pontuar que as disciplinas que compõem a formação profissional e a diversificada são pensadas e produzidas por instituições do terceiro setor, que estão na sua grande maioria vinculadas a grandes corporações como mecanismos de colocar em prática a agenda neoliberal na educação, fomentando uma privatização disfarçada, nos termos de Ball e Youdell (2008). Esta agenda também já está presente no financiamento dessas escolas.

Para organizar o funcionamento deste currículo, foi formada a Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico da Coordenadoria de Educação Profissional (CEDET), que integra a COEDP, criada em 2010, pelo Decreto Estadual n.º 30.282, no âmbito da SEDUC. Essa discussão será aprofundada na seção 5, que analisa a organização curricular das ETECs e as PPPs.

Em síntese, é importante evidenciar a relação entre o modelo de gestão, a organização curricular e o financiamento com as parcerias público-privadas, marcadas pela globalização e pela acumulação flexível, orientada pelos anseios e os ideais neoliberais e manifestada nas políticas educacionais. As próximas seções serão analisadas como ocorreram essas parcerias.

3 FINANCIAMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA CONCEPÇÃO À MATERIALIZAÇÃO

A materialização das EEEPs só foi possível em virtude do financiamento para esta política. De acordo com Nascimento, Moura e Damascena (2017), essa política teve como principais fontes de financiamento o Tesouro Estadual e o Programa Brasil Profissionalizado.

Havia interesse por parte do governo federal em estimular o ensino médio integrado à educação profissional mediante o seu financiamento, com o PBP. O estado do Ceará, por sua vez, viu o PBP como a oportunidade de investir em educação e contribuir para o desenvolvimento econômico e social. Esse ensejo estava em consonância com o postulado, defendido pelos organismos internacionais, de que a educação é indispensável para a redução da pobreza, por atuar diretamente para os avanços sociais. A anuência com esse postulado foi determinante para a concessão de empréstimos por parte do Banco Mundial ao governo cearense.

As EEEPs foram concebidas e materializadas sob orientações dos organismos internacionais. Para Xerez (2013, p. 114), essas orientações estão fundamentadas em macropolíticas que sustentam o capitalismo e “[...] com aporte no empreendedorismo, na flexibilização, na sociedade do conhecimento, nas parcerias público-privadas, na globalização da cultura e na quebra de fronteiras para o capital humano”.

Dessa forma, o intento desta seção é investigar como ocorreu o financiamento para a materialização das EEEPs. O ponto de partida são os recursos provenientes tanto do setor público como de empréstimos a organismos internacionais. Mas sem desconsiderar que essas escolas fazem parte de um quadro de parceria público-privado bastante complexo, como aponta Gomes (2015). A análise será a partir da categoria do financiamento, como mostra a Figura 3.

Figura 3 - Categorias de conteúdo para a análise das Escolas Estaduais de Educação Profissional: destaque para o financiamento



Fonte: elaborado pela autora.

Para esse objetivo, organizamos a seção em duas subseções. A primeira, intitulada “O financiamento e a concepção das EEEPs: uma relação ambígua entre o público e o privado”, analisa como aconteceu o financiamento para a concepção das EEEPs, mostrando a relação entre os recursos provenientes do Programa Brasil Profissionalizado (Governo Federal) e os recursos do Tesouro Estadual cearense.

A segunda parte, intitulada “A materialização das EEEPs e a formação da juventude: o resultado do financiamento”, mostra os impactos do financiamento na integração da educação profissional com o ensino médio cearense, com a concretização das EEEPs com base no número de matrículas, de escolas, de cursos ofertados, de alunos concluintes, de alunos com inserção profissional e no ensino superior.

3.1 O FINANCIAMENTO E A CONCEPÇÃO DAS EEEPs: UMA RELAÇÃO AMBÍGUA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

A concepção e a materialização das EEEPs só ocorreram em função do financiamento da educação profissional. A respeito do financiamento da educação

profissional no Brasil, é importante frisar que, inicialmente, essa é marcada por políticas fragmentadas e sem continuidade por parte dos governos federais e por contribuições do setor industrial. Dessa forma, resultado dos investimentos do poder público nacional, temos a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes de Artífices pelo presidente Nilo Peçanha. Assim, motivado pelo desenvolvimento industrial e pela necessidade de qualificação profissional, surgem as escolas vocacionais na década de 1930 e, posteriormente, as Escolas Técnicas Federais, em 1942.

O financiamento do setor industrial ocorreu com recursos para o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), criado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. A captação de recursos ocorreu mediante a contribuição compulsória³³ das indústrias para fomentar a formação dos trabalhadores. A educação profissional era financiada, majoritariamente, por contribuições da indústria e do comércio.

Sousa e Oliveira (2019) argumentam que a criação do sistema S foi desvinculada da rede federal e vinculada à Confederação Nacional da Indústria (CNI) e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), mas que obteve financiamento de recursos públicos. A transferência de recursos para o setor privado se manteve e, mesmo com a redemocratização, permaneceu. Pereira (2019) expõe que houve uma prioridade por parte do governo federal em financiar a educação profissional ligada ao Sistema S. Esta parceria entre o setor público e o privado resultou no “Estado brasileiro o grande financiador da formação profissional em dois sistemas paralelos, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Sistema S” (Sousa e Oliveira, 2019, p. 72).

A este respeito, Grabowski (2010) expõe que a educação profissional,

[...] ainda não possui uma política de financiamento sistemática, permanente e com recursos correspondentes à relevância que lhe é atribuída. Com exceção, podem ser citadas as alocações orçamentárias, realizadas anualmente por governos, para programas que entendem ser relavantes ou com meios de repasse de recursos para entidades de natureza privada, tais como: escolas privadas, conferências sindicais (patronais e de trabalhadores), ONGs, OSCIPs, programas corporativos empresariais e Sistema “S”. (Grabowski, 2010, p.69).

³³ Por lei, as empresas industriais eram obrigadas a destinar uma parte dos seus recursos para um fundo.

Embora o governo federal destine recursos para a educação profissional, esta modalidade não dispõe de recursos financeiros específicos garantidos na forma da lei, como ocorre na educação básica. A Constituição de 1988 trouxe a responsabilização do Estado para com a educação. Além disso, “reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Cury, 2018, p. 1241).

Isso promoveu um modelo federado e cooperativo que implicou diretamente no financiamento e na organização da educação e seus sistemas de ensino. O art. 211 dispõe da incumbência de cada ente federado. A união organizará e financiará as instituições públicas de ensino federal, os Estados e o Distrito Federal atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e médio e os municípios, prioritariamente, no ensino fundamental e educação infantil. Independentemente desta divisão, o regime de colaboração, com a Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, garante a “assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios” por parte da União (Brasil, 1996a).

A respeito das obrigações financeiras para a educação, o art. 212 estabelece que o mínimo é de 18% para a União, 25% para Estados, Distrito Federal e Municípios, da “receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. (Brasil, 1988). O destino dos recursos deverá ser ensino obrigatório, “no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”, conforme a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Outra mudança importante foi a destinação da fonte adicional de financiamento referente à contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, para a educação básica, ao invés de somente para o ensino fundamental (Brasil, 2006).

O regime de colaboração estabelecido no art. 211 da Constituição Federal foi assegurado na LDB, Lei n.º 9.394/1996. A União coordena a política nacional de educação, com “função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” e presta assistência técnica e financeira aos demais entes federados. Os Estados ficaram imbuídos de organizar e manter seus sistemas de ensino. Os municípios, por sua vez, deverão integrar seus sistemas de ensino às

políticas nacionais. No tocante aos recursos para a educação, esses terão como fontes:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei. (Brasil, 1996b).

Os recursos financeiros oriundos destas receitas deverão ser aplicados, conforme as obrigações financeiras de cada ente federado, em despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os seus níveis. O art. 70 expõe essas despesas.

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (Brasil, 1996b).

A lei n.º 14.560, de 26 de abril de 2023, acrescenta como despesas a realização de atividades curriculares complementares voltadas tanto para a formação dos profissionais da educação como para o fomento à aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2023b).

Mesmo com um modelo federado e cooperativo, que oferece autonomia administrativa e financeira aos entes federados, e nesse caso, à educação, os Estados, Distrito Federal e Municípios competem desigualmente com a União por recursos para as suas políticas. Por esse motivo, Arretche (2002) evidencia a dependência destes para com a União, que passa a centralizar as políticas. Apesar da centralização, as reformas em curso provocaram a redução das ações do Estado, transferência de responsabilidades e descentralização das ações, como na responsabilização dos municípios pelo ensino fundamental. O coroamento veio com

a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei Federal n.º 9.424, sancionada no dia 24 de dezembro de 1996.

O FUNDEF foi a primeira forma de financiamento sistemático da educação básica, contemplando apenas o ensino fundamental. Posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei Federal n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, incluiu a educação infantil e o ensino médio nos repasses, e que em 2020 passa a ser um fundo permanente, com a Lei Federal n.º 14.113, de 23 de dezembro de 2020.

Vieira, Vidal e Queiroz (2021) destacam que até a criação do FUNDEB havia uma carência de recursos destinados ao ensino médio. Essa escassez é ainda maior em se tratando de ensino médio integrado à educação profissional no âmbito dos estados brasileiros. Apesar de a EPT ser uma política de Estado (Sousa e Oliveira, 2019), os programas que a sustentam são políticas de governo, como nas que contemplam o ensino médio integrado à educação profissional. Ou seja, o montante destinado à educação profissional fica a critério do governo.

A prova disso foi o tratamento à educação profissional nos governos pós-88. O governo Fernando Henrique Cardoso aprovou o Decreto n.º 2.208/1997, justificado pelo oneroso custo da educação profissional integrada ao ensino médio para o governo. O efeito do dissenso para com a educação profissional, sobretudo a integrada ao ensino médio, foi cursos técnicos, concomitantes e sequenciais, e cursos básicos e rápidos, bem como o fortalecimento da iniciativa privada na oferta destes, em detrimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Cêa (2006, p. 3) considera esse processo como a “institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional”.

Este cenário muda, no Governo Lula, com o Decreto n.º 5.154/2004, que torna o anterior sem efeito e que dispõe da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada. O compromisso com a educação profissional decorre das pressões da sociedade civil e de intelectuais orgânicos³⁴.

³⁴ Conceito formulado por Gramsci (2001), que identifica atores que emergem de uma classe social e atua como representante da mesma, cuja uma das funções é defender os interesses de classe, conectando as ideias com a ação política.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na agenda do governo promoveu investimentos. O PBP, Decreto n.º 6.302 de 12 de dezembro de 2007, foi instituído neste contexto, para estimular o ensino médio integrado à educação profissional mediante assistência financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios interessados em desenvolver e ofertar esta modalidade da EPT. Seus objetivos são:

- 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 a 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, 2007e).

Dentre os objetivos, destacamos o interesse em expandir a oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional em instituições públicas e fomentar uma formação que integre a formação geral com a formação profissional. Para a expansão da oferta de ensino médio integrado à educação profissional, o PBP forneceu assistência financeira a “ações de desenvolvimento [...] mediante seleção e aprovação de propostas, formalizadas pela celebração de convênio ou execução direta, na forma da legislação aplicável” (Brasil, 2007e).

Essa política, de responsabilidade da SETEC/MEC, na qual a execução ficou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 872, de 15 de setembro de 1969, foi uma modificação na Lei Federal n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP). O objetivo é captar recursos financeiros, direcionar e dar assistência financeira aos entes federados para o desenvolvimento de programas que contemplem a educação

básica e a superior. Para isso, o FNDE conta com recursos provenientes de diversas fontes, como mostra o art. 4º.

- a) recursos orçamentários que lhe forem consignados;
- b) recursos provenientes de incentivos fiscais;
- c) vinte por cento (20%) do Fundo Especial da Loteria Federal;
- d) trinta por cento (30%) da receita líquida da Loteria Esportiva Federal;
- e) recursos provenientes do salário-educação;
- f) as quantias transferidas pelo Banco do Brasil S.A., mediante ordem dos Governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, como contrapartida da assistência financeira da União, conforme se dispuser em regulamento;
- g) as quantias recolhidas pela Petróleo Brasileiro S.A. - PETROBRÁS;
- h) recursos decorrentes de restituições relativas às execuções do programa e projetos financeiros sob a condição de reembolso;
- i) receitas patrimoniais;
- j) doações e legados;
- l) juros bancários de suas contas;
- m) recursos de outras fontes (Brasil, 1969).

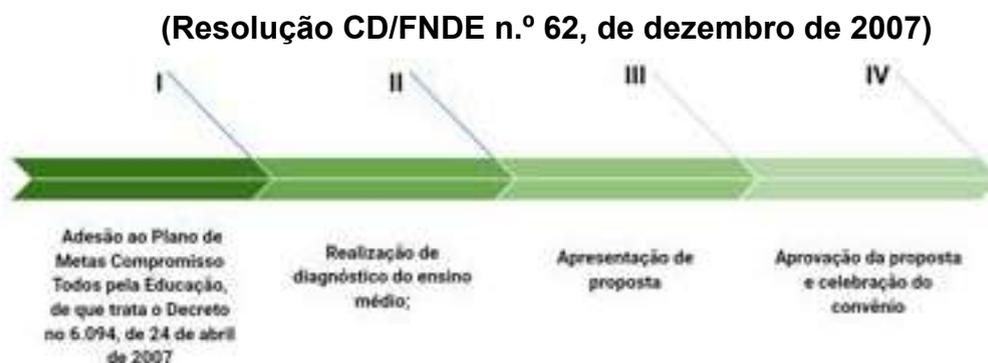
A distribuição destes recursos financeiros entre os entes federados ocorre por transferências legais ou voluntárias, ou seja, ou por prescrição prevista em lei ou por conta de acordos e/ou convênios. Ambas as transferências precisam estar subscritas no Plano de Ações Articuladas (PAR). O PBP funciona a partir de convênios entre o governo federal e os governos municipais, estaduais e distritais. Os estados recebem os repasses financeiros por meio desses Termos de Compromissos, pois o programa faz parte do PAR.

Para o convênio, os entes federados precisam aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No art. 3º do decreto que institui o Programa Brasil Profissionalizado, expõe que “poderão apresentar propostas os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Brasil, 2007e). O referido plano estabelece diretrizes e metas para uma educação de qualidade, que irá nortear os programas e ações dos entes federados. É importante salientar que a mensuração da qualidade educacional será por meio do IDEB. O que torna esse indicador central na avaliação das metas dispostas no plano. A partir da adesão ao plano, vem a assistência financeira e técnica por parte da União, inclusive para a elaboração do PAR.

Para a efetivação da assistência financeira no âmbito do PBP, a União estabeleceu as diretrizes do Conselho Deliberativo (CD) do FNDE, por meio da

Resolução CD/FNDE n.º 62, de dezembro de 2007. Nesta resolução, o FNDE relaciona as etapas para o convênio, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Etapas para a implementação do Programa Brasil Profissionalizado



Fonte: Elaborado pela autora.

Após o diagnóstico da situação da educação básica do estado e a elaboração do PAR, os estados celebram o convênio e recebem recursos destinados à construção, ampliação, modernização de escolas, construção dos laboratórios e compra de acervo bibliográfico, conforme o art. 8º da referida resolução. A prioridade para essa assistência financeira está relacionada com três indicadores: IDEB, número de matrículas e indicadores sociais que afetam os jovens (Brasil, 2007f).

Em 2008, uma nova resolução passa a vigorar, e altera os artigos 1º, 2º, § 3º, 5º, inciso III e 8º, § 2º, da Resolução CD/FNDE n.º 62, de 12 de dezembro de 2007. Conforme a Resolução CD/FNDE n.º 9, de 29 de fevereiro de 2008, é acrescentado no art. 8º que “demanda de formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo por parte do proponente será atendida por instituições públicas de educação”, no repasse de recursos (Brasil, 2008a).

Os recursos para o financiamento do PBP, no período de 2008 a 2019, eram provenientes das seguintes fontes, como mostra Mendonça (2020).

a) Recursos Ordinários; b) Recursos Destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino; c) Contribuição do Salário-Educação; d) Remuneração das Disponibilidades do Tesouro Nacional; e) Restituição de Recursos de Convênios e Congêneres; f) Produto da Aplicação dos Recursos à Conta do Salário-Educação. (Mendonça, 2020, p. 43).

O repasse da assistência financeira da União aos entes federados contribuiu para o aumento da oferta do ensino médio integrado à educação profissional em todo o país. A contribuição não foi apenas na oferta, mas na modernização e na expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, como mostra Sabino (2015). A modernização e a expansão foram resultados da adesão de 23 estados brasileiros e do Distrito Federal ao programa³⁵. Somente três estados não aderiram: Amazonas, Rio de Janeiro e Rondônia.

No total, a União investiu R\$ 1.642.919.686,29 reais entre 2009 e 2022, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Total de repasses (pagamento) do Programa Brasil Profissionalizado (2009-2022)

ANO	VALORES
2009	8.901.618,22
2010	215.215.236,18
2011	295.803.251,21
2012	227.462.227,04
2013	158.577.708,64
2014	188.354.048,18
2015	91.780.898,17
2016	164.148.877,96
2017	88.428.322,39
2018	124.919.052,27
2019	36.605.179,04
2020	16.636.376,14
2021	17.545.960,25
2022	8.540.930,60
TOTAL	1.642.919.686,29

Fonte: SIGEF, 2023.

A tabela 1 mostra a distribuição de pagamentos efetuados pela União, através dos convênios do PBP, por ano. É possível perceber que os pagamentos iniciaram em 2009, com um montante de R\$8.901.618,22 reais. O baixo valor, em comparação aos outros repasses, ocorre em virtude do início do programa, no qual

³⁵ Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

os valores conveniados são pagos conforme os cronogramas dos projetos dos Estados e a execução da União.

Os maiores repasses financeiros ocorreram entre 2010 e 2018, num total de R\$ 1.554.689.622,04 reais, representando 94,63% do total pago. Com destaque para os anos 2010, 2011 e 2012, com valores maiores de R\$ 200 milhões de reais, equivalente a 47,50% do total no período e 44,95% em relação a toda série (2009–2022). Esse montante, principalmente os valores destes três anos, foi responsável pelo fomento das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional nos estados, um dos objetivos do programa.

A partir de 2019, o programa apresenta uma drástica redução dos valores, com apenas R\$ 79.328.446,03 reais investidos até 2022. Este valor representa 4,82% do total pago. A diminuição nos recursos deve-se à finalização dos convênios estabelecidos com os estados, mudança de governos e à Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal. Como dito anteriormente, o PBP foi criado no segundo mandato do Governo Lula e com continuidade no governo Dilma.

O golpe jurídico-parlamentar-midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e a mudança para o Governo Temer ocasionou nova centralidade nas políticas educacionais, em suas ações e seus programas, agravada pelo limite de gastos públicos. O teto de gastos e o governo de Bolsonaro reduziram drasticamente os investimentos na educação profissional, sobretudo no ensino médio integrado à educação profissional. E é justamente no período desse governo que temos os menores repasses.

Durante todo o período (2009-2022), os recursos foram gastos em cinco ações principais, em consonância com as resoluções CD/FNDE n.º 62/2007 e a CD/FNDE n.º 09/2008: construção, mobiliário e equipamentos, ampliação, reforma e formação, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Total de repasses (pagamento) do Programa Brasil Profissionalizado por ação (2009-2022)

AÇÃO	VALORES
CONSTRUÇÃO	1.167.808.834,31
MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS	252.262.550,20
AMPLIAÇÃO	144.959.747,69
REFORMA	41.232.559,14
FORMAÇÃO	36.655.994,95
TOTAL	1.642.919.686,29

Fonte: SIGEF, 2023.

A maioria dos repasses foi para a construção de novas escolas, totalizando R\$1.167.808.834,31 reais, equivalente a 71,08% do total. Para a construção, o MEC através da SETEC, por meio da Diretoria de Integração de Redes da Educação Profissional e Tecnológica (DIREPT) e da Coordenação Geral de Projetos de Fortalecimento e Acompanhamento aos Sistemas Públicos de EPT, definiram orientações para o projeto arquitetura executivo padrão para todas as escolas.

A nova escola, denominada de padrão MEC, com capacidade para 540 alunos, foi projetada com “12 salas de aula, 6 laboratórios básicos, auditório, biblioteca, teatro de arena, refeitório, área de vivência, quadra poliesportiva coberta e 2 grandes laboratórios especiais” e 2 pavimentos para a área administrativa. (Brasil, 2011a). Na imagem 1, temos o arquétipo da escola padrão MEC com base nas orientações do PBP.

Imagem 1 - Modelo arquitetônico da escola padrão MEC no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado



Fonte: BRASIL, 2011a.

No Ceará, as EEEPs foram construídas com as seguintes especificações.

O padrão MEC refere-se a um modelo de escola inserida em um espaço com uma estrutura composta por: 12 salas de aula; auditório para 200 lugares; biblioteca; bloco pedagógico administrativo (secretaria, diretoria, seis laboratórios técnicos (Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática) e dois especiais; bloco administrativo de vivência (cantina, cozinha, vestiários de funcionários, grêmio, refeitório, vivência, oficina de manutenção); quadra poliesportiva; depósito de material esportivo; coordenação de educação física; vestiários para alunos; sala multiuso; teatro de arena e estacionamento (40 vagas). A capacidade de atendimento é de 540 alunos, sendo 45 por sala de aula (Ceará, 2014, p. 106).

Nem todas as escolas contempladas foram construídas do zero. Alguns estados optaram por ampliar e/ou reformar unidades escolares já existentes. Para ampliação, foram gastos R\$ 144.959.747,69 reais, correspondente a 8,82%. Já para reforma foram desembolsados R\$ 41.232.559,14 reais, equivalente a 2,5%. Ambas utilizaram 11,32% de todo o recurso investido, num valor de R\$ 186.192.306,83 reais.

Uma vez construída, ampliada ou reformada, as escolas precisavam de mobiliário e equipamentos para o seu funcionamento. Para esse item, foram gastos R\$ 252.262.550,20 reais, referente a 15,35%. Esse investimento foi indispensável

para o ensino médio integrado à educação profissional, dado que muitos cursos técnicos precisam de laboratórios bem equipados para as aulas práticas.

O menor valor investido foi para a formação de professores, gestores e servidores técnico-administrativos. Foram empregados R\$ 36.655.994,95 reais, apenas 2,25% do todo gasto. Esse percentual investido reafirma que o compromisso do PBP não era com a formação, mas com a estruturação física do ensino médio integrado em todo o país, ou seja, com obras para tornar viável essa modalidade educacional.

A distribuição dos repasses financeiros não ocorreu de forma igualitária entre os estados e o Distrito Federal, uma vez que estavam condicionadas à celebração de convênio para a formalização da assistência financeira e muitos estados tiveram dificuldades técnicas para atender todas as condicionalidades. A distribuição dos pagamentos efetuados pela União para os estados pode ser observada na Tabela 3.

Pelos dados dispostos na Tabela 3, é possível perceber a discrepância nos valores recebidos pelos entes federados contemplados para o estímulo ao ensino médio integrado à educação profissional em seu território. O Ceará foi o estado que mais recebeu repasses do programa no período estimado, R\$ 421.110.941,87 reais, equivalente a 25,63%. Isso representa $\frac{1}{4}$ de todo o valor gasto com o programa. Só nos dois primeiros convênios (n.º 750006/2008 e n.º 750016/2008) foi pactuada a assistência financeira no valor de R\$ 124.241.566,92 reais, sendo R\$ 8.519.643,17 reais no primeiro e R\$ 115.721.923,75 reais no segundo. Enquanto o Amapá foi o com o menor recurso, totalizando R\$ 877.971,86 reais, correspondendo a 0,05%. Ou seja, menos de 1% de todo o investimento da União.

Tabela 3 - Total de repasses (pagamento) do Programa Brasil Profissionalizado distribuído por Estado brasileiro (2009-2022)

ANO	VALORES	PERCENTAGEM (%)
ACRE	21.722.606,98	1,32
ALAGOAS	5.515.692,63	0,34
AMAPÁ	877.971,86	0,05
BAHIA	21.772.120,04	1,33
CEARÁ	421.110.941,87	25,63
DISTRITO FEDERAL	14.849.968,82	0,9
ESPÍRITO SANTO	21.761.971,79	1,32
GOIÁS	35.784.718,86	2,18
MARANHÃO	22.336.739,31	1,36
MATO GROSSO	40.892.581,54	2,49
MATO GROSSO DO SUL	66.327.436,89	4,04
MINAS GERAIS	91.826.853,62	5,59
PARÁ	80.839.811,09	4,92
PARAÍBA	112.997.276,87	6,88
PARANÁ	98.748.360,57	6,01
PERNAMBUCO	181.193.591,70	11,03
PIAUI	59.251.999,10	3,61
RIO GRANDE DO NORTE	75.172.349,03	4,58
RIO GRANDE DO SUL	41.523.541,31	2,53
RORAIMA	7.384.130,13	0,45
SANTA CATARINA	58.987.542,48	3,59
SÃO PAULO	96.330.352,78	5,86
SERGIPE	44.195.611,65	2,69
TOCANTINS	21.515.515,37	1,31
TOTAL	1.642.919.686,29	100,00

Fonte: SIGEF, 2023.

No agregado, quatro estados representam 49,55% dos pagamentos, em um total de R\$ 814.050.171,01 reais. Os estados são Ceará, Pernambuco (11,03%), Paraíba (6,88%) e Paraná (6,01%). Pernambuco recebeu R\$ 181.193.591,70 reais, a Paraíba ficou com R\$ 112.997.276,87 reais e o Paraná obteve R\$ 98.748.360,57 reais. Mesmo entre estes estados, há uma diferença em relação aos valores, o Ceará obteve um pouco mais do dobro do que o Pernambuco, um pouco mais que o triplo do que a Paraíba e um pouco mais que o quádruplo do que o Paraná.

Se consideramos, no agregado, os estados que receberam mais do que 5%, como São Paulo e Minas Gerais, com respectivamente R\$ 96.330.352,78 reais e R\$

91.826.853,62 reais, esse percentual sobe para 61%, e o repasse passa para R\$ 1.002.207.377,41 reais. O que evidencia que a maioria dos recursos ficou com apenas seis estados.

Os outros 17 estados e o Distrito Federal, portanto, somam 39% dos pagamentos efetuados, perfazendo um total de R\$ 640.712.308,88 reais. Dessa forma temos: Pará (4,92%), Rio Grande do Norte (4,58%), Mato Grosso do Sul (4,04%), Piauí (3,61%), Santa Catarina (3,59%), Sergipe (2,69%), Rio Grande do Sul (2,53%), Mato Grosso (2,49%), Goiás (2,18%), Maranhão (1,36%), Bahia (1,33%), Espírito Santo (1,32%), Acre (1,32%), Tocantins (1,31%), Distrito Federal (0,9%), Roraima (0,45%), Alagoas (0,34%) e Amapá (0,05%).

Portanto, percebemos uma concentração da assistência financeira concedida pela União, por meio do Programa Brasil Profissionalizado, a alguns estados, como Ceará e Pernambuco. Esta confluência ocorreu por duas razões principais. A primeira, pelo interesse destes estados em expandir o ensino médio integrado à educação profissional, e segundo, pela eficiência destes no atendimento das condicionalidades exigidas para a priorização da assistência financeira.

É importante salientar que estes dois estados representam, significativamente, a inserção dos ideais neoliberais, do modelo empresarial e do empresariado na tomada de decisões, no planejamento e execução das políticas educacionais, a exemplo das que incidem sobre o ensino médio. O resultado é a interferência do setor privado no público, com a utilização de recursos públicos, travestido de eficácia e qualidade para a área da educação. No caso do Ceará, um dos primeiros estados a receber a assistência financeira, esses investimentos significaram a criação e a expansão das ETECs, sob a lógica empresarial e sua parceria com o setor público, por meio de organizações sociais, que influenciaram e pautaram o modelo de gestão e uma parte da organização curricular.

O governo do estado do Ceará aderiu ao PBP em 2007, ano de criação do programa. A adesão do Governo do Estado do Ceará, através da SEDUC, se deu a partir dos seguintes passos estabelecidos pelo SETEC/MEC.

1. Assinatura do Compromisso Todos pela Educação, em conformidade com o Decreto nº 6.094/2007;
2. Formalização, junto à Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), da sua intenção de participação no Programa, cadastrando as informações exigidas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC);

3. Solicitação, junto ao Ministério de Educação e Cultura, de apoio técnico para realização do diagnóstico e do plano de educação profissional;
4. Envio do diagnóstico e do plano de educação profissional para análise da SETEC;
5. Realização de ajustes no diagnóstico e no plano de educação profissional;
6. Celebração de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Ceará, 2014).

Estabelecidos os convênios³⁶, o interesse do Ceará no PBP e, conseqüentemente, o montante de recursos adquiridos para financiar as ETECs, também ocorreu pelo fato da educação profissional ser um ponto estratégico para o governo. No qual a falta de qualificação profissional era um empecilho para o desenvolvimento, em um cenário marcado pelos baixos índices de escolaridade e pela falta de qualificação profissional dos jovens para atuar no mercado de trabalho em expansão no estado (Ceará, 2008; Nascimento, 2016).

Dessa forma, o Programa Brasil Profissionalizado convergiu com o projeto de modernização em curso no Ceará, em que “[...] encontramos no governo de Cid Ferreira Gomes a proposta de investimento em educação profissional como a solução encontrada para contribuir com as políticas de desenvolvimento”. (Nascimento, 2016, p. 115). Daí, percebemos a finalidade, o interesse e a prioridade do governo do Ceará com o ensino médio integrado à educação profissional, de nível técnico. Onde o investimento para com a “[...] política de educação profissional no Ceará tornou-se o “carro-chefe” ou a “menina dos olhos” do ex-governador Cid Gomes” (Monteiro, 2015, p. 23).

Os recursos para a implantação do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará não se limitaram apenas aos recursos do Brasil Profissionalizado, o Governo do Estado fez altos investimentos. Entre 2008 e 2014, o governo do Estado investiu R\$ 739.723.050,24 reais como contrapartida aos investimentos federais, como mostra a Tabela 4.

³⁶ Convênio n.º 750006 de 03/07/2008. Convênio n.º 750016 de 29/12/2008. Convênio n.º 658386 de 31/12/2009. Convênio n.º 702425 de 09/12/2010. Convênio n.º 700318 de 29/11/2011. Termo de Compromisso n.º 19330 de 10/12/2013. Termo de Compromisso n.º 201400535 de 02/12/2014.

Tabela 4 - Recursos estaduais para as Escolas Estaduais de Educação Profissional (2008-2019)

ANO	VALORES
2008	2.734.025,15
2009	30.068.709,51
2010	159.923.487,47
2011	146.884.529,28
2012	135.748.389,70
2013	115.319.137,72
2014	149.044.771,41
TOTAL	739.723.050,24

Fonte: Ceará (2014).

Este valor investido corresponde apenas aos recursos investidos. Por recursos investidos, entende-se a aplicação dos recursos em obras, equipamentos e material permanente, veículos, contratação de professores, bolsa estágio e outros investimentos, não abrangendo os gastos com custeio (SEDUC, 2015).

Porém, os recursos não se limitam apenas aos recursos investidos, mas estão divididos entre recursos investidos e recursos de custeio. Por custeio entende-se material de consumo e despesas fixas, fardamento e alimentação. No mesmo período, foram gastos R\$ 435.904.666,11 com custeio, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 - Recursos de custeio* das Escolas Estaduais de Educação Profissional (2008-2014)

ANO	VALORES
2008	13.515.436,41**
2009	36.794.675,16
2010	44.861.311,97
2011	56.792.109,23
2012	75.794.283,96
2013	86.664.156,90
2014	121.482.692,48
TOTAL	435.904.666,11

Fonte: Ceará (2014).

*Cálculo aproximado a partir do número de matrículas e número de escolas, pois o custeio antes do Plano Plurianual (2012 a 2014) "era realizado como Educação Básica, não sendo possível a identificação detalhada dos itens de custeio relacionado à educação profissional nos anos de 2008, 2009 e 2011 e parcialmente em 2010" (Ceará, 2014, p. 106).

**Valor corrigido pela autora.

No somatório entre os recursos investidos e os de custeio, foram investidos R\$ 1.175.627.716,35 reais, entre 2008 e 2014. Esse montante, em comparação com a assistência financeira da União entre 2009 e 2022 (R\$ 421.110.941,87 reais), corresponde a 64,17% a mais investido, isto significou R\$ 754.516.774,48 reais a mais. Em 7 anos, o governo estadual ultrapassou os investimentos de 14 anos do governo federal nas EEEPs.

Os dados descritos acima não integram todo o período, havendo uma carência a partir de 2015. Este deve-se ao fato de o Governo do Estado, através da SEDUC, não divulgar mais relatórios de gestão e muito menos alimentar o sítio eletrônico destinado à educação profissional cearense. Dessa forma, fica um hiato nos investimentos e no seu detalhamento. A forma de suprir esta carência é recorrer aos valores previstos na Lei Orçamentária do Estado, por meio da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG).

Isto posto, a Tabela 6 apresenta o aporte financeiro para as EEEPs entre 2015 e 2019.

Tabela 6 - Aporte financeiro estadual para as Escolas Estaduais de Educação Profissional (2015-2019)

ANO	VALORES
2015	289.329.115,00
2016	330.991.542,00
2017	506.065.520,00
2018	539.621.691,00
2019	488.968.551,70
TOTAL	2.154.976.419,00

Fonte: SEPLAG (2019).

Neste intervalo, foram investidos R\$ 2.154.976.419,00, entre recursos investidos e de custeio. O aumento no aporte financeiro se deve aos seguintes fatores: redução dos repasses federais, construção de novas escolas, obras para finalizar e o custeio de toda uma rede de escolas para a oferta de educação profissional instituída, com mais 100 EEEPs, a partir de 2014.

No agregado, foram investidos R\$ 3.330.604.135,35 reais, destinados à construção de unidades escolares no padrão MEC, ampliação, reforma, compra de

equipamentos, bolsa estágio, fardamento, alimentação, despesas fixas e contratação de professores para a formação profissional. Para a contratação de professores para atuação nas disciplinas da formação profissional, o governo assinou um contrato de gestão com o CENTEC, com repasse de recursos. O CENTEC é uma sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada ao Governo do Estado, através da SECITECE, e qualificada como Organização Social. Sua gerência é compartilhada entre o Governo Estadual, a Diretoria Executiva e o Conselho Superior (CONSUP), composto por representantes de diversos setores, incluindo o setor produtivo. O intuito desta OS é ofertar educação profissional e tecnológica para a promoção do desenvolvimento cearense.

Entre 2009 e 2019, foram repassados ao CENTEC R\$ 669.393.821,72, como consta na Tabela 7.

Tabela 7 - Valores de contrato de gestão SEDUC-CENTEC para o ensino integrado (2009-2019)

ANO	VALORES
2009	4.141.243,71
2010	19.769.387,02
2011	24.564.978,46
2012	48.190.504,72
2013	58.201.218,96
2014	80.000.000,00
2015	80.000.000,00
2016	86.813.860,46
2017	92.515.488,48
2018	92.515.488,48
2019	82.681.651,43
TOTAL	669.393.821,72

Fonte: SEPLAG (2019).

Esse valor total corresponde a 20% de todo o valor investido pelo governo do Estado nas EEEPs. Isto significa que $\frac{1}{5}$ dos investimentos em educação profissional de nível técnico foi repassado para uma Organização Social. Esta parceria é fundamentada no reconhecimento do CENTEC, por parte do governo, empresários e

organismos internacionais, como referência na formação profissional e tecnológica no Ceará. Objetivamente, a qualificação profissional dos estudantes para suprir a carência de força de trabalho qualificada no contexto cearense deveria ser realizada por uma organização com gerenciamento nos moldes do setor privado, pois se considera que o setor privado desenvolve com competência as atribuições que o setor público demanda.

Destacamos que o financiamento por parte do Governo Estadual utilizou tanto os recursos do Tesouro Estadual como os recursos de empréstimos a organizações internacionais, como o empréstimo do PforR ao BM. PforR é uma modalidade de operação de crédito que tem como base o modelo de Gestão por Resultados (GPR). O governo do Ceará assumiu este empréstimo com o BM em 12 de dezembro de 2013 e durou até 31 de janeiro de 2019, com o objetivo de assegurar o crescimento econômico com redução das desigualdades e sustentabilidade ambiental (IPECE, 2019).

O valor do empréstimo³⁷ foi de US\$ 350 milhões, cujo desembolso estava condicionado a indicadores primários (componente I³⁸) e a projeto de assistência técnica (componente II³⁹) previamente acordado. A maior parte dos recursos foi destinada ao componente I, equivalente a US\$ 325 milhões, e o restante, US\$ 25 milhões, foi atribuído a projetos de assistência técnica. O desembolso para os indicadores primários foi executado diretamente para o Tesouro Estadual, caracterizado como inovação e flexibilidade na gestão financeira dos recursos do empréstimo, para o atendimento das prioridades de investimento do governo (IPECE, 2019).

Para o desembolso, o governo deveria planejar ações que contemplassem as 4 áreas de atuação: (1) Capacitação profissional; (2) Assistência à família; (3) Qualidade da água; e (4) Gestão por resultados.

O PforR apoiará os Programas governamentais de capacitação profissional, assistência familiar e qualidade da água. O Programa consiste dos seguintes subprogramas selecionados e atividades estabelecidas no PPA:
1. Capacitação: Realização do subprograma do Estado para educação

³⁷ Acordo de Empréstimo n.º 8302BR.

³⁸ "...composto por Indicadores (12 Primários, que condicionam o desembolso do recurso total do Componente e 7 Secundários que são para acompanhamento do Projeto) e por Programas de Governo com Ações elegíveis". (IPECE, 2019, p.6).

³⁹ "...composto por Projetos de Assistência Técnica previamente acordados cujo objetivo é apoiar o Estado para o alcance dos resultados e fortalecer as áreas que o projeto atua". (IPECE, 2019, p.6).

profissional secundária, 2. Assistência Familiar: Realizar o subprograma do Estado de assistência à família através da expansão do Programa de Atendimento Integral às Famílias -PAIF dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS). 3. Qualidade da Água: Realizar o subprograma do Estado em qualidade da água. (IPECE, 2019).

A execução das despesas para o desembolso com estas áreas foi baseada no Plano Plurianual (PPA⁴⁰). O PPA (2016-2019)⁴¹ orientou na escolha das políticas públicas cearenses, programas e eixos para a atuação do governo. A educação profissional articulada ao ensino médio foi um programa estratégico, e isso contribuiu para o financiamento das EEEPs, pois os recursos provenientes do PforR tinham como principal finalidade “garantir a continuidade dos investimentos em áreas estratégicas do Estado, programados no Plano Plurianual 2012-2015 (e posteriormente no PPA de 2016-2019)”.

No Quadro 4, podemos perceber o ensino médio articulado à educação profissional e o ensino integrado à educação profissional como programas estratégicos para desembolso do PforR e as ações elegíveis para receber o financiamento. As ações que receberam recursos provenientes do empréstimo com o BM para a ampliação da rede de ensino médio articulado à educação profissional, as EEEPs, foram: construção, ampliação, aquisição de equipamentos, mobiliários, veículos, laboratórios, bolsa de estágio, manutenção e funcionamento e materiais pedagógicos. Essas ações são as mesmas descritas pelo governo estadual que receberam recursos do Tesouro Estadual, denominados de recursos investidos.

⁴⁰ O PPA é um instrumento de planejamento, que conforme o art. 165 da Constituição Federal, definirá “de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada”. (Brasil, 1998).

⁴¹ PPA (2016-2019) foi instituído pela Lei Estadual n.º 15. 929, de 29 de dezembro de 2015.

Quadro 4 - Ensino médio articulado à educação profissional como programa elegível para financiamento do PforR/Banco Mundial

SETORIAL	PROGRAMA	INICIATIVA	EXECUÇÃO
SEDUC	014 — ENSINO MÉDIO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Construção, ampliação, adequação dos espaços escolares e aquisição de equipamentos, mobiliários, veículos, laboratórios tecnológicos e acervos para as Escolas Estaduais de Educação Profissional. - Manutenção e funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional. - Aquisição e impressão de materiais pedagógicos, apoio a projetos de estudo e pesquisa e concessão de bolsa de estágio. 	2014-2015
SEDUC	020 — ENSINO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação da oferta de Ensino Integrado à Educação Profissional. - Readequação da estrutura da Rede das Escolas de Ensino Integrado à Educação Profissional. - Garantia da oferta dos serviços educacionais das Escolas de Ensino Integrado à Educação Profissional. - Adequação da oferta e dos currículos de educação profissional às vocações territoriais e indução do desenvolvimento regional. - Apoio às atividades de formação profissional dos alunos. 	2016-2017

Fonte: IPECE (2019).

Com o programa ensino integrado à educação profissional, as ações que receberam investimento oriundo do PforR estavam relacionadas com o que o governo chamou de recursos de custeio, como a ampliação da oferta, garantia dos serviços, adequação do currículo e formação profissional.

É importante ressaltar que a vinculação do PforR com o PPA representa, para Carvalho (2017, p.113), “[...] um salto em relação ao controle sistêmico de políticas públicas”, cujo controle recai exclusivamente sobre os objetivos dos programas, por meio do monitoramento executado pelo IPECE e pelo BM no caso do PforR e pela SEPLAG no caso do PPA. A autora ainda argumenta que a incorporação dos princípios do PforR na estrutura estatal atribuiu um caráter orgânico a este e propiciou ao BM maior controle sobre o planejamento e ações estatais. Mais uma

vez o Ceará aparece, conforme França (2015), como um laboratório das práticas financiadas pelo BM. Dessa vez, ancorado no discurso de melhoria da qualidade da educação, com a educação profissional integrada ao ensino médio, responsável pela inserção dos jovens no mercado de trabalho, e com isso, condições reais de desenvolvimento econômico e redução da pobreza.

3.2 A MATERIALIZAÇÃO DAS EEEPs E A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: O RESULTADO DO FINANCIAMENTO

Como discutido no tópico anterior, as EEEPs decorrem da política de expansão e fortalecimento da integração do ensino médio à educação profissional nas redes de ensino estaduais, distritais e municipais, com o Programa Brasil Profissionalizado. O intuito principal desse financiamento era aumentar a oferta de cursos técnicos de nível médio, sobretudo do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2007e).

Ancorado no ideário, defendido pelo BM e efetivado pelo governo do Ceará, de que a educação seria uma condição para o desenvolvimento econômico e social, analisamos os dados da política de educação profissional integrada ao ensino médio, materializada nas EEEPs. Para isto, foi considerado o número de matrículas, o número de escolas, os municípios contemplados, os cursos técnicos ofertados, o quantitativo de alunos formados e o quantitativo de alunos inseridos no mercado de trabalho.

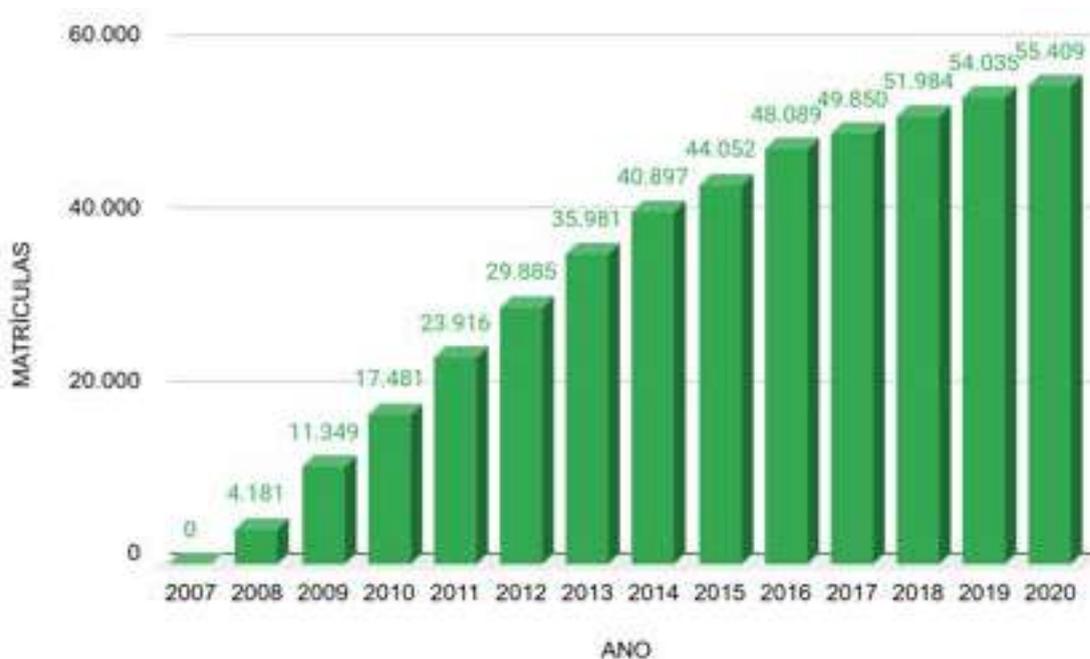
Elencamos o número de matrículas, o número de escolas e as cidades cearenses onde estão as EEEPs, por serem dados fundamentais para compreensão da expansão do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará, e como estas contribuíram para alcançar um dos objetivos do PBP, que era o fortalecimento das redes estaduais. Também relacionamos os cursos técnicos oferecidos pelas EEEPs, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), do MEC, e o quantitativo de alunos formados por estas escolas. No que se refere ao mercado de trabalho, especificamos o quantitativo de alunos com inserção no mercado de trabalho, para confrontar a saída das EEEPs com a empregabilidade. E, por último,

trazemos um contraponto, com a inserção dos alunos das EEEPs no ensino superior.

Estas informações permitem inferir sobre a força de trabalho qualificada, tão almejada pelos governos de Cid Gomes e Camilo Santana, para satisfazer o mercado de trabalho e impulsionar o desenvolvimento econômico e social. E analisar se a redução da pobreza estava realmente relacionada com o desenvolvimento econômico do estado, por meio da qualificação da força de trabalho e do aumento da escolaridade.

Com relação ao número de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional em âmbito estadual, o Ceará saiu de nenhuma matrícula em 2007 para 4.181 com a criação das EEEPs em 2008, e saltou para 55.409 matrículas em 2020. Entre 2008 e 2020, houve um crescimento de 1225%, com 51.228 matrículas a mais. A projeção pode ser observada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (2008–2020)



Fonte: Censo Escolar — INEP, 2023.

É possível perceber que o maior aumento, em percentual e em número absoluto, se deu de 2008 para 2009, o que representou 171,44%, saindo de 4.181 alunos para 11.349, obtendo 7.168 novas matrículas. Entre 2009 e 2010, houve um

crescimento de 6.132 novas matrículas, representando 54,03%, indo de 11.349 para 17.481 matriculados. De 2010 a 2011, verificaram-se 36,81% a mais nas matrículas, totalizando 6.435 novos jovens matriculados, alcançando 23.916 no total. Ao contrário do crescimento entre 2008 e 2009, que se deu em números absolutos e em percentuais, entre 2009 e 2010 e 2010 e 2011, não seguiram esta mesma tendência, uma vez que entre 2010 e 2011 o aumento em percentagem foi menor do que o de 2009 para 2010, porém, em números absolutos, foi maior.

Os anos posteriores também são marcados por um aumento considerável no número de matrículas. De 2011 a 2012, houve um aumento de 5.969 matrículas, equivalente a um crescimento de 19,97%, ou seja, o número de matriculados atingiu 29.825. Ao passo que, em 2013, foram registradas 35.981 matrículas, um aumento de 6.096, correspondendo a 16,94%. Entre 2013 e 2014, foram 4.916 matrículas a mais, perfazendo 12,02% e totalizando 40.897.

Após 2014, as matrículas continuam em crescimento, mas com percentuais menores em comparação aos descritos anteriormente. Entre 2014 e 2015, temos 7,16%, correspondendo a 3.155 novas matrículas e 44.052 no total. De 2015 a 2016, o número de matrículas chegou a 48.089, o que representou um aumento de 8,39%. Em 2017, as EEEPs registraram 49.850 matrículas, um aumento de 1.761 novas matrículas, o que em percentagem foi 3,53%. O percentual melhorou em 2018 e 2019, com 4,1% e 3,7%, respectivamente. Isso significou 51.850 em 2018 e 54.035 em 2019, um crescimento de 2.134 e 2.051, respectivamente. De 2019 a 2020, o aumento foi de 2,47%, equivalente a 1.374 a mais e um total de 55.409 matrículas.

É latente que, ao longo de todo o período, a evolução nas matrículas das EEEPs tem uma nítida correlação com a adaptação e construção de novas escolas, fruto do financiamento federal e estadual. É importante frisar que, quando a escola é criada, esta inicia suas atividades apenas com a 1ª série, e, posteriormente, com as 2ª e 3ª séries. Logo, as matrículas de um ano a outro não podem ser explicadas apenas pela criação de novas escolas, mas também pela ampliação de vagas nas escolas já existentes.

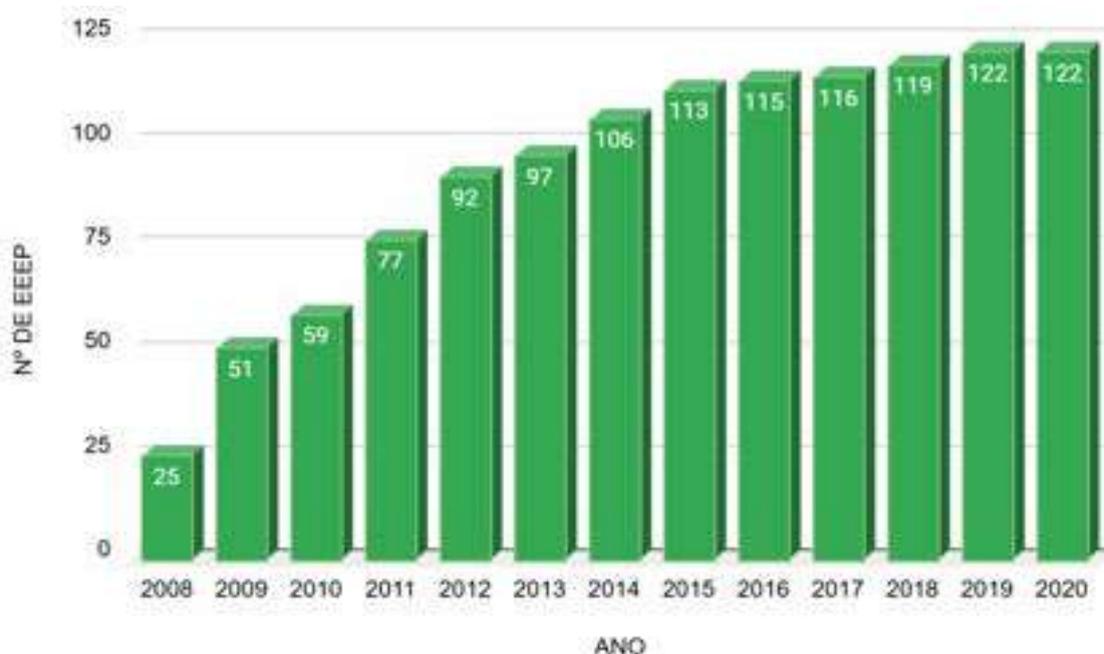
Entre 2008 e 2020, foram inauguradas 122 escolas, sendo 80 no padrão MEC e 42 adaptadas. O número total de escolas adaptadas chegou a 59, mas 17 foram transferidas para escolas padrão MEC. Neste período, houve um aumento de 97 novas escolas, equivalente a 79,50%. Em 2008, o Ceará tinha 25 EEEPs e mais que

duplicou em 2009 (50,9%), quando passou a contar com mais 26 escolas, totalizando 51 escolas. Este aumento foi o maior apresentado em todo o período (2008–2020). Nos anos posteriores, o aumento no número de novas EEEPs ocorreu em menor proporção, mas foi significativo para a expansão das escolas de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará.

Entre 2009 e 2010, 8 novas EEEPs entraram em funcionamento, um aumento de 13,55%, em um total de 59 escolas. É importante destacar que, nos três primeiros anos desta política, foram implantadas 49,36% de todas as EEEPs criadas. Com a constituição de mais 18 escolas em 2011, em um total de 77 EEEPs, a SEDUC atingiu 63,11% do total destas escolas.

Numa progressão de mais 15 escolas entre 2011 e 2012, 5 entre 2012 e 2013 e 9 entre 2013 e 2014, o estado do Ceará ultrapassa 100 EEEPs, totalizando 106. Neste período, houve um aumento de 16,30%, 5,15% e 8,4%, respectivamente. O Gráfico 2 apresenta os dados referentes à evolução no número de EEEPs descrito acima.

Gráfico 2 - Evolução das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (2008-2020⁴²)



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE/SEDUC), 2023.

⁴² O número de EEEPs não encerrou em 2020, em 2021 e 2022 foram entregues mais 9 escolas.

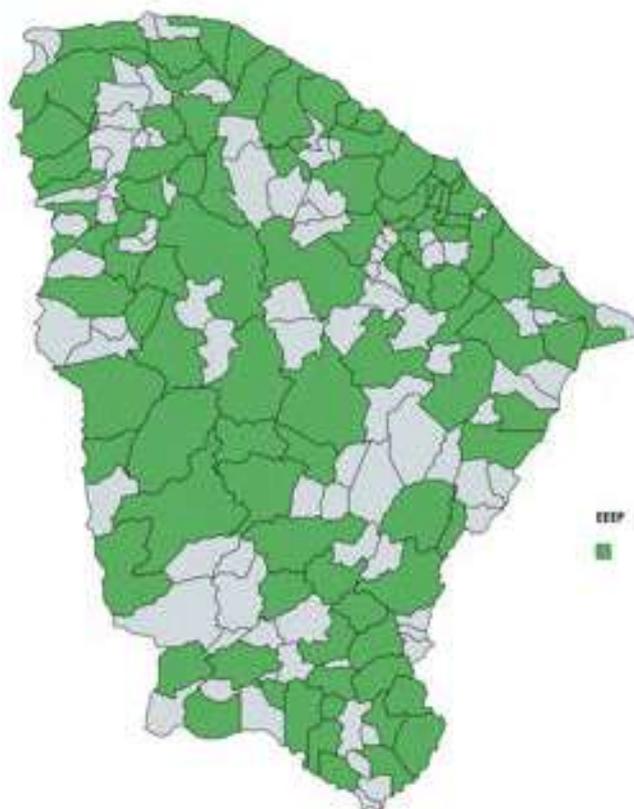
Nos anos posteriores, de 2014 a 2020, foram criadas 16 EEEPs, um crescimento mais lento em comparação com os anos anteriores, e mesmo assim é considerado um aumento significativo, haja vista a diminuição dos investimentos para a construção, ampliação e reforma por parte do PBP e a mudança na política educacional para o ensino médio no Ceará, pelo governador Camilo Santana, com o ensino médio de tempo integral (EMTI).

A expansão das EEEPs resultou na sua distribuição em 98 municípios⁴³ dos 184 que compõem o Ceará. Ou seja, aproximadamente 54% dos municípios⁴⁴ cearenses têm uma EEEP. Essa distribuição pode ser observada na imagem 2.

⁴³ As cidades são: Acopiara, Acaraú, Amontada, Aracati, Araripe, Assaré, Aurora, Aquiraz, Aracoiaba, Barbalha, Barro, Beberibe, Bela Cruz, Baturité, Boa Viagem, Brejo Santo, Campus Sales, Camocim, Canindé, Caridade, Cariré, Caririaçu, Cascavel, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Eusébio, Fortaleza, Granja, Guaiúba, Guaraciaba do Norte, Hidrolândia, Horizonte, Icapuí, Icó, Iguatu, Independência, Itaitinga, Itapajé, Itapipoca, Ipu, Ipueiras, Itarema, Jaguaribe, Jaguaruana, Jardim, Jijoca de Jericoacoara, Juazeiro do Norte, Jucás, Lavras da Mangabeira, Maracanaú, Maranguape, Marco, Massapê, Mauriti, Milagres, Mombaça, Morada Nova, Nova Olinda, Nova Russas, Novo Oriente, Ocara, Pacajus, Pacatuba, Pacuja, Palmácia, Paracuru, Paraipaba, Parambu, Pedra Branca, Pentecoste, Pereiro, Quixadá, Quixeramobim, Redenção, Russas, Santa Quitéria, São Benedito, São Gonçalo do Amarante, Santana do Acaraú, Senador Pompeu, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tamboril, Tauá, Tianguá, Trairi, Ubajara, Uruburetama, Várzea Alegre, Viçosa do Ceará.

⁴⁴ Esse percentual aumenta em 2021 e 2022, com a inauguração de mais 9 EEEPs.

Imagem 2 - Distribuição das Escolas Estaduais de Educação Profissional por cidades no Ceará



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante considerar que a atuação das EEEPs não se restringe aos municípios em que estas estão instaladas, mas também agrega alunos de cidades vizinhas, que não foram contempladas pela proposta. Isso implica que a formação de força de trabalho ultrapassa as cidades escolhidas. A formação desta força de trabalho está diretamente relacionada com os cursos técnicos ofertados nestas escolas. São ofertados 55 cursos, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Cursos técnicos ofertados nas EEEPs⁴⁵

CURSOS TÉCNICOS E SUA QUANTIDADE	
Informática (83) Enfermagem (50) Redes de Computadores (47) Desenvolvimento de Sistemas (34) Contabilidade (31) Finanças (24) Edificações (20) Agronegócio (18) Comércio (17) Agricultura (14) Eletroeletrônica (12) Logística (12) Hospedagem (10) Agroindústria (10) Desenho da Construção Civil (10) Agropecuária (7) Eletromecânica (7) Estética (7) Guia de Turismo (7) Massoterapia (7) Meio Ambiente (7) Segurança do Trabalho (7) Design de Interiores (5) Eletrotécnica (5) Multimídia (5) Nutrição e Dietética (4) Química (4)	Fabricação Mecânica (3) Manutenção Automotiva (3) Mecânica (3) Secretariado (3) Secretaria Escolar (3) Aquicultura (2) Automação Industrial (2) Fruticultura (2) Móveis (2) Produção de Áudio e Vídeo (2) Regência (2) Têxtil (2) Vestuário (2) Agrimensura (1) Biotecnologia (1) Computação Gráfica (1) Mineração (1) Modelagem de Vestuário (1) Petróleo e Gás (1) Portos (1) Produção Alimentícia (1) Produção de Moda (1) Tradução e Interpretação de Libras (1) Transações Imobiliárias (1) Saúde Bucal (1) Sistemas de Energia Renovável (1)

Fonte: SIGE/SEDUC, 2023.

No Quadro 5, verificamos a Administração como o curso presente na maioria das EEEPs em um total de 94. Seguido por Informática (83), Enfermagem (50), Redes de computadores (47), Desenvolvimento de Sistemas (34) e Contabilidade (31). Do outro lado, temos alguns cursos com pouca recorrência, tais como: Agrimensura, Biotecnologia, Computação Gráfica, Mineração, Modelagem de Vestuário, Petróleo e Gás, Portos, Produção Alimentícia, Produção de Moda, Tradução e Interpretação de Libras, Transações Imobiliárias, Saúde Bucal e Sistemas de Energia Renovável, todos presente em apenas uma EEEP.

⁴⁵ Essa contabilização considera todas as EEEPs de 2008 a 2022.

A explicação para a seleção e a quantidade de cursos técnicos podem ser simplificadas em duas questões principais. Primeiro, o valor do investimento para a montagem dos laboratórios com a compra de equipamentos necessários para determinados cursos. Os cursos com maiores volumes de investimentos são: Automação Industrial, Eletromecânica, Manutenção Automotiva, Eletrotécnica, Mecânica e Química. Isso explica o baixo número destes cursos nas EEEPs e a demora na entrega dos laboratórios destes cursos. Já cursos como Administração, Contabilidade e Comércio não necessitam de laboratórios, e por isso estão presentes em mais escolas. Segundo, os cursos não podem ser explicados apenas por este fator, é preciso considerar a região e a especificidade na qual a escola está inserida e o setor econômico e suas demandas por força de trabalho.

Como citado anteriormente, as escolhas dos primeiros cursos estavam relacionadas com os custos, a estrutura da ESP/CE e o turismo. Posteriormente, a seleção destes ocorreu “[...] em função das características socioeconômicas dos municípios inicialmente contemplados em diálogo com os projetos estratégicos do Governo Estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará”, a partir dos dados do IPECE (Ceará, 2008, p. 29).

Podemos exemplificar, com os cursos de Móveis, localizados em escolas na cidade de Iguatu e Marcos, que na ocasião da implantação destes municípios eram centros do setor moveleiro. E com os dez cursos de Hospedagem, localizados em Fortaleza, Aquiraz, Caucaia, Jijoca de Jericoacoara, Camocim, Viçosa do Ceará, Beberibe, Juazeiro do Norte, cidades com forte desenvolvimento no setor turístico.

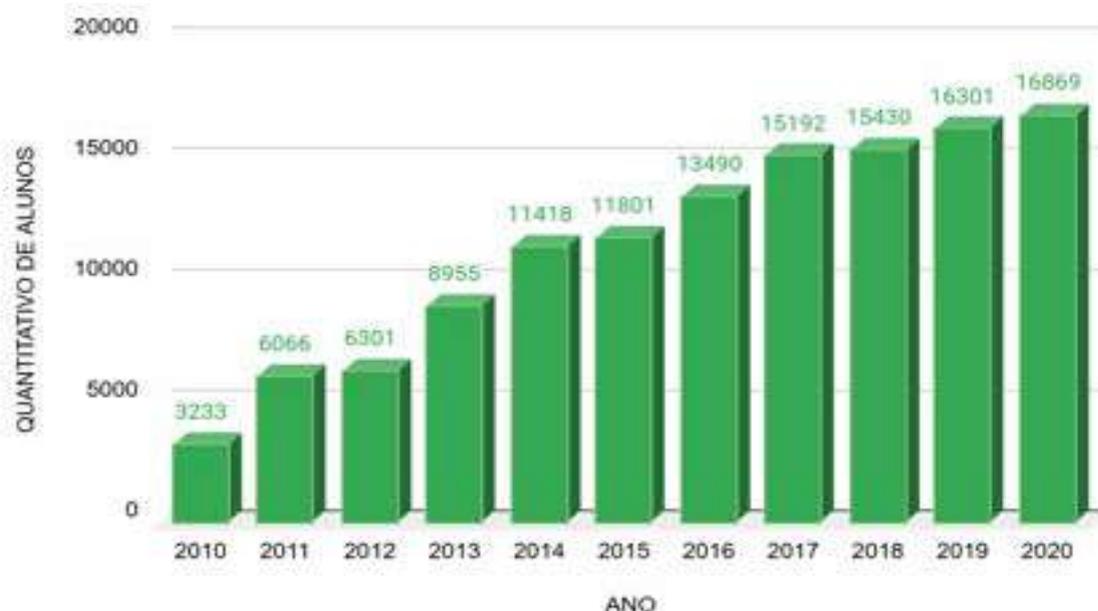
Isto posto, inferimos sobre o quantitativo de alunos concluintes nas EEEPs. Os dados analisados compreendem de 2010 a 2020. Este período é justificado pelo fato de 2010 ser o primeiro ano com egressos, haja vista que estas escolas iniciaram suas atividades em 2008. Durante todo o período (2010–2020), as EEEPs formaram 125.056 jovens, que saíram com um diploma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada, com habilitação em um curso técnico. A progressão dos concluintes está relacionada com o aumento no número de matrículas e no número de escolas criadas.

Em 2010, foram 3.233 alunos formados, aproximadamente 2,6% do total de alunos que concluíram o ensino médio nas EEEPs. É interessante notar que, dos 4.181 alunos que ingressaram nas 25 EEEPs em 2008, 3.233 concluíram o ensino

médio integrado à educação profissional. Isto representa 77,33% dos ingressantes, o restante, 22,67%, que não terminaram nestas instituições, pode ser explicado pela transferência para outras escolas de ensino médio que não são integradas à educação profissional e/ou à evasão escolar.

Em 2011 foram 6.066 jovens com o certificado de conclusão do ensino médio e habilitação profissional em um curso técnico, seguido de 6.301 em 2012, 8.955 em 2013, 11.418 em 2014, 11.801 em 2015, 13.490 em 2016, 15.192 em 2017, 15.430 em 2018, 16.301 em 2019 e 16.869 em 2020, como ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Evolução dos alunos concluintes nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (2010-2020)

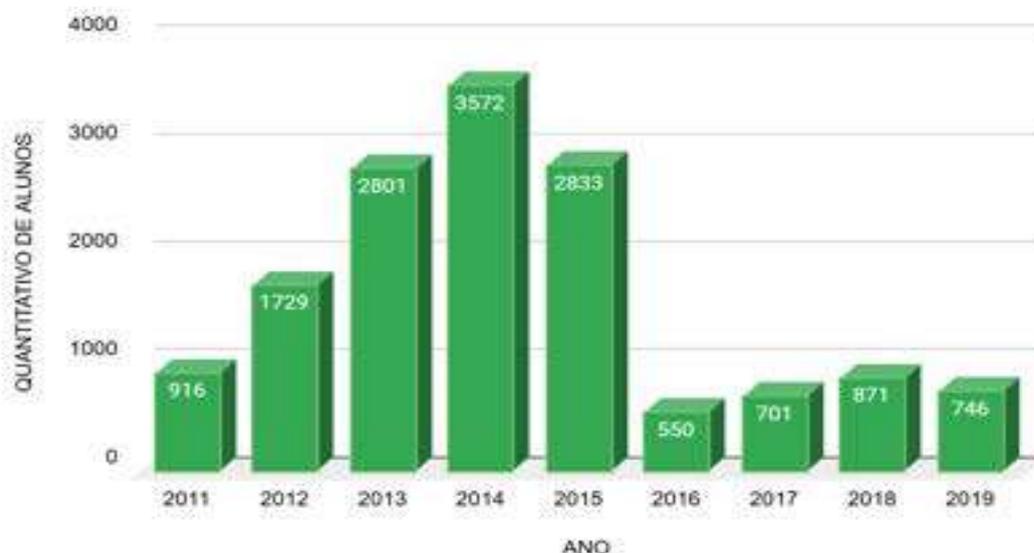


Fonte: SIGE/SEDUC, 2023.

A conclusão do ensino médio integrado à educação profissional não significa uma grande inserção no mercado de trabalho, como pretendido pelo governo cearense. Ou seja, mesmo que a racionalidade das organizações internacionais de financiamento e dos organismos governamentais tenha difundido a ideia de que a redução da pobreza e o desenvolvimento econômico e social estejam correlacionados com a escolaridade e qualificação dos jovens para o trabalho, a formação técnica não corresponde à empregabilidade.

Os dados do Gráfico 4 apontam que, em 2011, 916 concluintes ingressaram no mercado de trabalho, seguidos de 1.729 em 2012, 2.801 em 2013, 3.572 em 2014, 2.833 em 2015, 550 em 2016, 701 em 2017, 871 em 2018 e 746 em 2019.

Gráfico 4 - Evolução dos alunos com inserção profissional oriundo das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (2011-2019)



Fonte: SIGE/SEDUC, 2023.

Após a conclusão do ensino médio integrado à educação profissional, conseguimos perceber que há um crescimento entre 2011 e 2014 e queda, posteriormente, de 2014 a 2019 em relação à inserção no mercado de trabalho. Entre 2011 e 2014, o crescimento foi de 74,35%, um aumento de 2.656 jovens no mercado de trabalho. Proporcionalmente, a queda foi de 79,11% entre 2014 e 2019, com 2.826 a menos.

Temos também o ápice em 2014, com 3.572 jovens inseridos profissionalmente, com 24,26% do total em todo o período. E o pior índice em 2016, com somente 550 técnicos inseridos no mercado de trabalho, equivalente a 3,73% do total de jovens inseridos profissionalmente. Esse último dado é ainda pior se considerarmos que, em 2015, as EEEPs formaram 11.801 jovens, aproximadamente 5%. Durante todo o período (2011–2019), 14.719 jovens foram absorvidos pelo mercado de trabalho. A fim de comparação com os concludentes, no período de 2010 a 2018, que formou 91.886 estudantes, o percentual de jovens com inserção

no mercado de trabalho, principal objetivo das EEEPs, só correspondeu a 16%. Esse percentual simboliza a necessidade do capitalismo de manter um exército de reserva de desempregados. A diminuição deste exército acarretaria um aumento no custo da mão de obra.

O baixo percentual na inserção profissional dos egressos das EEEPs manifesta-se de uma contradição percebida tanto pelo governo e pela SEDUC quanto por pesquisadores, como Carvalho (2017), Santos, Belmiro e Amaral (2023). A contradição está no percentual de estudantes egressos das EEEPs inseridos no mercado de trabalho ser menor do que no Ensino Superior. Essa evidente incongruência decorre de três fatores principais: (1) ingresso de alunos mediante seleção por notas; (2) ênfase nas avaliações externas, como o Enem; e (3) reserva de 50% das vagas do ensino superior público para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas⁴⁶, instituída pela Lei Federal n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012⁴⁷. Essa junção resultou em uma preparação eficiente para o ingresso no ensino superior.

Esse desvio, como aponta Carvalho (2017), também foi constatado pelas agências financiadoras, como o BM, que reivindicam a retomada do objetivo inicial da política, a qualificação profissional dos jovens para a inserção no mercado de trabalho. Para a autora, essa demanda é irracional, na medida em que “um modelo de escola pública atinge objetivos relevantes, como o historicamente negado ingresso ao ensino superior, e é coagido a se adequar aos objetivos menos relevantes, como o ingresso no mercado de serviços precarizados” (Carvalho, 2017, p. 110).

A exigência, prioritária, de qualificação profissional dos alunos das EEEPs evidencia a responsabilização desta instituição em resolver problemas estruturais de demandas do mercado de trabalho capitalista, que não consegue absorver toda a força de trabalho formada e qualificada, mesmo que o discurso ideológico propagado seja contrário, já que prioriza uma mão de obra barata e pouco

⁴⁶ Deste percentual, uma parte deveria ser reservada a candidatos “autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição”. (BRASIL, 2012d). A Lei Federal n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023, acrescentou quilombolas e pessoas com deficiência.

⁴⁷ O parágrafo único do art. 1º desta lei evidencia a destinação destas vagas para “estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”. (BRASIL, 2012d). A modificação ocorreu com a Lei Federal n.º 14.723/2023, que estipula “famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita”. (BRASIL, 2023c).

qualificada. O cumprimento desse objetivo menos relevante faz parte de um acordo entre o governo cearense e o BM, por meio do PforR, que tem na capacitação profissional um dos pré-requisitos para a inserção no mercado de trabalho, condição indispensável para o crescimento econômico e a redução da pobreza. Dessa forma, o monitoramento e a avaliação com foco nos resultados esperados, por meio de indicadores, definem que haja o cumprimento dos objetivos estabelecidos, mediante redirecionamento das ações.

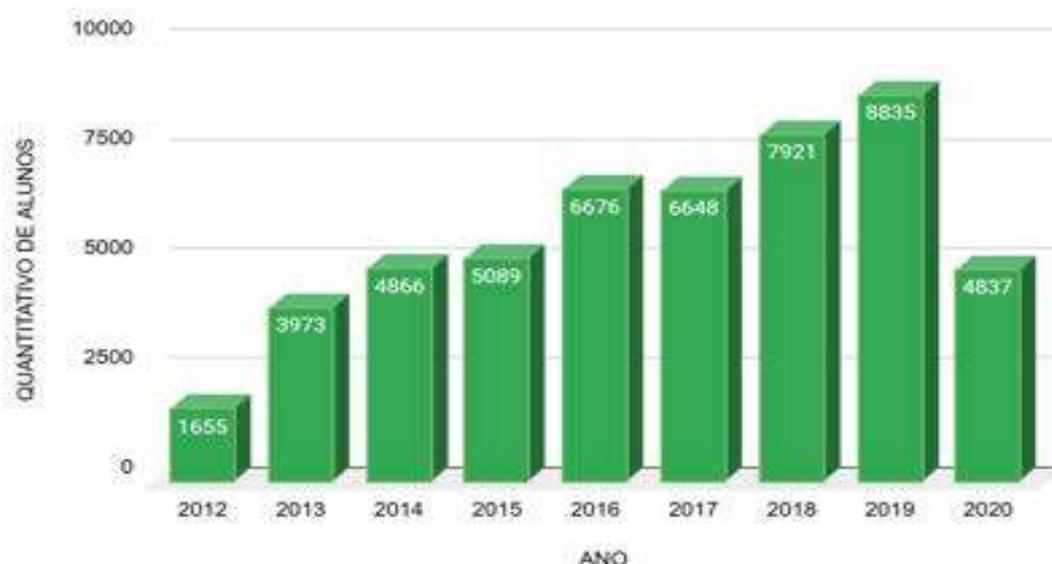
Todavia, a primazia da admissão no ensino superior sobre a entrada no mercado de trabalho aponta “[...] a necessidade de uma avaliação sobre os impactos da política de educação profissional em relação ao mundo do trabalho”, como aponta o relatório de gestão (2008–2014), elaborado pela SEDUC. (Ceará, 2014, p. 172). O que ocasionou a reformulação e ampliação do objetivo das EEEPs, com a incorporação do acesso ao ensino superior como uma de suas finalidades para a promoção de uma educação de qualidade. A citação abaixo ratifica esta afirmação.

Considerando que os alunos que cursam as EEEP, em sua expressiva maioria, são egressos das escolas públicas do Ensino Fundamental, evidencia-se que a política de educação profissional no Ceará tem potencializado a redução de iniquidades, ampliando o acesso de jovens em situação de maior vulnerabilidade social ao ensino público de 3º grau (Ceará, 2014, p. 182).

A incorporação do ingresso ao ensino superior como finalidade das EEEPs não retirou a inserção do mercado de trabalho do centro desta política. E, na tentativa de compreender o baixo percentual de ingresso no mercado de trabalho, a SEDUC destaca a “[...] falta de emprego na área cursada como o principal motivo” (Ceará, 2014, p. 189). Contudo, essa explicação é incoerente, já que os cursos foram escolhidos, na sua maioria, em decorrência de estudos da necessidade do mercado de trabalho na cidade e/ou região na qual a EEEP foi instaurada. Ocorre que a falta de emprego na área cursada revela o desemprego como estrutural, na qual a resolução desta problemática não se dá somente pela qualificação profissional, de nível técnico.

O Gráfico 5 mostra que, em 2012, 1.655 concludentes ingressaram no ensino superior, sucedidos de 3.973 em 2013, 4.866 em 2014, 5.089 em 2015, 6.676 em 2016, 6.648 em 2017, 7.921 em 2018, 8.835 em 2019 e 4.837 em 2020.

Gráfico 5 - Evolução dos alunos com inserção no Ensino Superior oriundo das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (2012-2020)



Fonte: SIGE-ENEM/SEDUC-CE, 2024.

Observamos uma crescente entre 2012 e 2019 e uma substancial queda em 2020. O crescimento, neste período, foi de 433,84%, um aumento de 7.180 estudantes a mais com aprovação no ensino superior. Esse desenvolvimento demonstra a capacidade das EEEP's em preparar seus estudantes para o ENEM e vestibulares, acesso historicamente negado aos filhos da classe trabalhadora. Entretanto, é necessário ponderar que isso não significa educação de qualidade, podendo indicar eficiência em formar para as avaliações externas, segundo as competências e habilidades exigidas, mas que evidenciam avanços em não só formar técnicos para o mercado de trabalho precarizado.

A queda na inserção entre 2019 e 2020 representou 45,25%, com a diminuição de 3.998 estudantes. Alguns fatores podem ter contribuído, como as aulas remotas em decorrência da pandemia da COVID-19 e, principalmente, a mudança de foco na política educacional para o ensino médio, por parte do governo cearense, com as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) não profissionalizantes, a partir de 2016.

Estes dados representam a materialidade das EEEPs, ou seja, seus resultados enquanto política pública com objetivos específicos e uma nítida atribuição em uma conjuntura marcada pelo neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva. As variáveis não foram compreendidas isoladamente, mas em conjunto, numa interligação entre elas, na qual os dados de uma resultam nos dados da outra.

4 REFORMA GERENCIAL E A GESTÃO POR RESULTADOS: AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NOS MODELOS DE GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O objetivo desta seção é analisar os modelos de gestão empreendidos pelo Ceará e implementados nas EEEPs, fruto das parcerias público-privadas. As EEEPs, até o momento, tiveram dois modelos de gestão: a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e o Projeto Jovem de Futuro (PJF) com o método Circuito de Gestão. Estes modelos de gestão foram pautados na racionalidade empresarial a ser posta em prática nas escolas (Silva, 2015).

Com a criação das EEEPs, a SEDUC, inspirada no modelo de gestão concretizado no PROCENTRO do estado de Pernambuco, adotou, em 2008, a TESE, desenvolvida pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), na filosofia da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), patrocinado pela Fundação Avina⁴⁸. A partir de 2014, este modelo começa a perder espaço para o PJF, programa desenvolvido pelo Instituto Unibanco (IU) e que já fazia parte da gestão das escolas regulares cearenses, desde 2012, ano do início da parceria entre a SEDUC e o IU. Este programa foi consolidado como tecnologia educacional para as escolas de ensino médio com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do governo federal, em 2012.

Ambos os modelos têm como abordagem central a Gestão por Resultados. Entende-se como gestão por resultados o meio pelo qual o setor público atinge os resultados esperados a partir de um planejamento estratégico e de um monitoramento e avaliação das ações (Terto e Pereira, 2011). Esse modelo, inspirado na Nova Gestão Pública, ressalta a eficiência e os resultados a partir da lógica e dos instrumentos empresariais. A análise desses modelos de gestão utilizados pelas EEEPs é imprescindível à compreensão de como a lógica neoliberal e mercadológica concebe as novas bases da gestão pública, a gestão por resultados, o enfoque produtivo e a Gestão da Qualidade Total, e são utilizadas como diretrizes para os modelos de gestão empregados. (Sander, 2005).

Assim, nesta seção, o foco da discussão será a gestão das EEEPs, como mostra a Figura 5.

⁴⁸ <https://www.avina.net/pt/home-por/>.

Figura 5 - Categorias de conteúdo para a análise das Escolas Estaduais de Educação Profissional: destaque para o modelo de gestão



Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor compreensão, o texto está dividido em duas subseções. Na primeira, intitulada “O papel das parcerias público-privadas no gerenciamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional”, discute-se a relação entre o público e o privado a partir da análise das parcerias com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Unibanco com a SEDUC, em decorrência da TESE e do PJJ como modelos de gestão, que colocaram em prática uma gestão nos moldes empresariais e da gestão por resultados nas EEEPs.

Na segunda parte, “A disputa pelo gerenciamento da escola: os novos modelos de gestão e as Escolas Estaduais de Educação Profissional”, examinam-se a TESE e o PJJ, modelos de gestão fundamentados na difusão dos princípios e fundamentos empresariais para a escola, sob a justificativa de melhoria da qualidade da educação.

4.1 O PAPEL DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO GERENCIAMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O redimensionamento do papel do Estado, a partir de 1990, resultante das diretrizes neoliberais, pode ser compreendido através da modernização do aparato administrativo e, com isso, novas formas de gerenciamento dos serviços públicos (Castro, 2009). A nova gestão pública difere do modelo burocrático, até então hegemônico, e preza pela flexibilidade, autonomia e eficiência do Estado e de suas políticas públicas (Gomes, 2009).

Essa nova forma de gerenciamento influi nas políticas educacionais e chega à escola pública por meio da gestão escolar, especificamente com o argumento de sua modernização. Essa modernização iria propiciar uma escola mais produtiva e mais eficiente e, conseqüentemente, o sucesso escolar por meio dos resultados atingidos, como explica Castro (2009).

O modelo gerencial se caracteriza pela busca da eficiência, pela redução dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela descentralização administrativa, atribuindo maior autonomia às agências e aos departamentos. (Castro, 2009, p. 30).

Portanto, esta nova gestão é concebida como gestão por resultados. A base para essa nova gestão na educação é de natureza empresarial, uma transposição de sua filosofia e fundamentos para o campo da gestão educacional. A inserção das particularidades do campo empresarial na gestão educacional ocorreu por meio das parcerias com o setor privado, que desenvolveram modelos de gestão pautados nos fundamentos corporativos de gerenciamento, com foco na descentralização, corresponsabilidade, autonomia, monitoramento, avaliação, flexibilidade, planejamento e metas.

A gestão das EEEPs representa a materialização da parceria entre o público e o privado. As parcerias estabelecidas permitiram que os pressupostos de gerenciamento empresarial fossem incorporados na administração da escola. Ou seja, a transferência da lógica empresarial e privada para as EEEPs, na gestão, foi constituída pela TESE e pelo PJF, do ICE, com parceria com o grupo Odebrecht e a Fundação AVINA e o IU do Itaú Unibanco, respectivamente. Conseqüentemente, as parcerias estabelecidas pela SEDUC-CE no âmbito da gestão para as EEEPs correspondem a duas fases, inseridas no modelo de gestão por resultados: 1ª — concepção da gestão empresarial nas EEEPs; e 2ª — hegemonia da gestão por resultados nas EEEPs, como mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - Fases dos modelos de gestão por resultado nas EEEPs

FASES	PERÍODO	MODELO DE GESTÃO	PARCERIAS	EMPRESAS FUNDADORAS
1ª - concepção da gestão empresarial nas EEEPs.	2008-2013.	TESE.	SEDUC e ICE.	Grupo Odebrecht.
2ª - hegemonia da gestão por resultados nas EEEPs	2014 - atual.	TESE e PJF.	SEDUC e IU.	Banco Itaú.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira fase, a concepção da gestão empresarial nas EEEPs refere-se à parceria entre a SEDUC e o ICE, no governo de Cid Gomes, para implantação da TESE como modelo de gestão das EEEPs, entre 2008 e 2013. A parceria tinha como objetivo inovar o sistema de gestão escolar com base em elementos empresariais para a promoção de resultados e qualidade do ensino. A motivação para a parceria com o ICE foi a sua atuação com a TESE no Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental, conhecido como PROCENTRO pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE), no estado de Pernambuco, em 2003 e 2004, cuja finalidade era “inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental” (TESE, 2008, p. 5).

O PROCENTRO⁴⁹, decreto n.º 26.307/2004, foi criado em consonância com a Reforma do Estado. Entre a idealização e a materialidade deste programa, é criado o ICE, uma entidade privada sem fins lucrativos, que entende a educação como um negócio, e o ensino médio como a atividade deste negócio. Dessa forma, o ICE se coloca como prestador de serviço alicerçado em três fundamentos: (1) ensino público de qualidade; (2) a corresponsabilidade; e (3) criação de novos desenhos institucionais. Os resultados destes fundamentos foram: o modelo de corresponsabilidade, que atribui à educação a responsabilidade com diferentes setores, a exemplo do empresariado; a TESE, inspirada na filosofia organizacional

⁴⁹ “(...) tem por objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino Médio na Rede Pública do Estado de Pernambuco, assegurando a criação e a implementação de Escolas de Referência de Ensino Médio do Estado”. (PERNAMBUCO, 2004).

da TEO; e a “Escola da Escolha”⁵⁰, que pensa o jovem brasileiro em decorrência da elaboração do seu Projeto de Vida⁵¹.

No modelo de corresponsabilidade do ICE é possível compreender a responsabilização dos agentes no contexto educacional e escolar, uma vez que a mobilização, em particular, da classe empresarial, ocorre em face do discurso da baixa qualidade da educação básica e da necessidade de “[...] produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis de conteúdo, método e gestão”. (Magalhães, 2008, p. 10).

Na Imagem 3, é possível identificar os integrantes no modelo de corresponsabilidade defendido pelo ICE.

Imagem 3 - Modelo de corresponsabilidade do ICE



Fonte. ICE, 2020.

⁵⁰ Conforme o ICE (2020), a Escola da Escolha é um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo. O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem aspira ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo.

⁵¹ Projeto de Vida é a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências. (ICE, 2020).

Para o ICE, a melhoria e o bom funcionamento da escola pública passam pela parceria entre o público e o privado, que une a Secretaria de Educação e o investidor. Entre estes dois setores, estão a gestão escolar, a comunidade, o estudante e o professor, com a responsabilidade de promover a construção do projeto de vida e de resultados, a partir do plano de ação. Podemos perceber, neste modelo, a presença do investidor com a função de alocação de recursos privados para a escola e sua execução, como necessária para a “melhoria da educação pública”, que conjuga a ideia difundida pelos empresários de que a “escola pública brasileira está projetada para não funcionar” e por isso demandaria de uma gestão nos moldes empresariais (Magalhães, 2008, p. 6).

O modelo de gestão desenvolvido nos padrões empresariais foi a TESE, que trouxe os princípios da TEO para a área educacional. A TEO faz parte da Organização Odebrecht S/A, uma sociedade autônoma brasileira, caracterizada como uma empresa de capital fechado, que atua em mais de 27 países e em diversas áreas e se destaca em 7 negócios: “setores de engenharia e construção, petroquímica, agroindústria, óleo e gás, imobiliário e de investimentos em infraestrutura e energia” (Odebrecht, 2019, p. 23).

A Odebrecht conquistou destaque na área dos negócios e de investimentos em infraestrutura em razão do volume investido e dos lucros obtidos (na casa dos bilhões). Esta experiência exitosa ganhou os holofotes no mundo empresarial e financeiro, e o seu modelo de gerência ficou em evidência, o que ocasionou o seu reconhecimento como exemplo de capacidade técnica, planejamento e governança.

Dessa forma, o foco da TEO é a área dos negócios, marcada pela defesa de princípios éticos, morais e conceituais para o gerenciamento da sua empresa e dos negócios. Estes princípios e conceitos foram transpostos para a área educacional com a TESE, que tem sua filosofia organizada nos mesmos pilares da TEO: princípios, conceitos e critérios. No Quadro 7, mostramos os pontos que correspondem a cada pilar.

Quadro 7 - Pilares da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)

PRINCÍPIOS	CONCEITOS	CRITÉRIOS
<ul style="list-style-type: none"> -Confiança; -Satisfação; -Retorno; -Parceria; -Autodesenvolvimento; -Reinvestimento dos Resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Descentralização; -Delegação planejada; -Tarefa Empresarial; -Resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> -O Ser Humano é a medida de todos os valores na Organização; -O Empresário deve dominar seu Negócio para satisfazer simultaneamente o Cliente e o Acionista; -A Educação pelo Trabalho é indissociável da Tarefa Empresarial; -Os que prestam apoio aos Responsáveis por Negócios devem estar sempre orientados para oportunidades e melhores resultados; -O profissional tem o direito de partilhar os resultados que diretamente contribuem para gerar e que possam ser medidos, faturados e pagos pelo Cliente; -O Empresário deve estar sempre aberto para reconhecer e pronto para corrigir rapidamente seus erros; -A imagem que importa e faz diferença é aquela construída junto à Comunidade, com base na satisfação de cada Cliente e no comprometimento com o bem-estar de todos; -Os Líderes da Organização têm o dever de promover sua própria saúde e a de cada um de seus Liderados, bem como a segurança das operações, a qualidade de vida e a conservação ambiental nas Comunidades em que atuam.

Fonte: Odebrecht, 2010.

Por princípio, a TEO compreende os valores culturais e éticos, pautados na confiança, na satisfação, na parceria e nos resultados, por exemplo. Já os conceitos são concepções essenciais para a eficácia, ou seja, é necessária uma gestão que privilegie a descentralização, a delegação planejada e os resultados. E os critérios são parâmetros indispensáveis para conduzir o modo de agir e pensar, ou seja, orientações para o fazer da gestão, como mostra o Quadro 7, a indissociabilidade da educação para o trabalho e a tarefa empresarial.

O redesenho da filosofia da TEO no campo educacional, concretizado na TESE, só foi possível com o auxílio do ICE e com o patrocínio da Fundação Avina⁵². Este patrocínio é fruto de uma parceria com o ICE, que, a partir da formalização de um Termo de Cooperação com o Governo de Pernambuco, mobilizou os investidores para o PROCENTRO. A Avina, de acordo com Magalhães (2008, p. 27), “tornou-se

⁵² A Fundação Avina é uma organização que teve sua origem na América Latina em 2001. Sua criação foi inspirada na experiência europeia da Avina que surgiu na Suíça em 1994 pelo empresário Stephan Schmidheiny. A sua mantenedora é a VIVA Trust, criada em 2003.

um dos parceiros co-responsáveis pelo projeto”. A contribuição da Avina na parceria com o ICE foi o financiamento das consultorias para a inserção de inovações em cinco áreas: Tecnologia empresarial, Protagonismo Juvenil, Gestão de conhecimento, Avaliação e Sistematização (Magalhães, 2008).

Para a Avina, não é possível o desenvolvimento sustentável sem colaboração, pois esta depende do diálogo e de uma agenda de ação conjunta entre a sociedade civil, empresariado e o setor público. Ou seja, as parcerias com outras organizações, parceiros da sociedade civil, setor privado e governos, através da parceria público-privada, por meio de intervenção financeira, seriam o meio para uma “mudança sistêmica”. Esse entendimento produz políticas educacionais por meio das PPPs, nas quais as ações são ditadas e direcionadas pelo setor privado, sob a alegação de que este setor possui maior eficiência para gerenciá-las (Peroni, 2009).

A questão principal não é o envolvimento da sociedade civil nas discussões e decisões do setor educacional, esse é inclusive o ideal, e sim a utilização desse artifício, por meio das PPPs, para encobrir a tutela do setor empresarial nas tomadas de decisões, definições e mudanças nas políticas educacionais de acordo com seus interesses.

É nesta lógica que ocorreu a parceria entre a Fundação Avina, o ICE e a SEE-PE. O ICE surge, consolida-se e adentra os espaços públicos, e conquista representação e direito de decisão nos órgãos de educação estaduais e municipais, a exemplo do que foi em Pernambuco inicialmente. O ICE não somente penetrou no setor público, como foi criado utilizando toda a estrutura e os recursos do setor público. (Sardinha, 2013). A utilização da máquina pública pelo ICE tinha como propósito “[...] provocar mudanças no interior do aparato normativo-institucional e administrativo-pedagógico do setor público educacional, à luz do modelo de escola charter norte-americano”⁵³ (Barbosa, 2020, p.87).

Dessa forma, o ICE desenvolveu o que chamou de “inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio, oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude”, e com isso recolocar o

⁵³ A escola de charter são instituições privadas que conseguem acesso aos recursos públicos via legislação e regulamentação do governo. No Brasil, esta iniciativa é defendida e encorajada pela Fundação Itaú Social. (Sardinha, 2013).

Ginásio Pernambucano como referência e modelo de qualidade e gestão (ICE, 2020).

Para Barbosa (2020, p. 87), a reforma do Ginásio Pernambucano foi o marco para a inserção dos reformadores empresariais pernambucanos fazerem interferência explícita na área educacional, mediante organização administrativa, pedagógica e no trabalho docente. Dessa experiência com o “novo” Ginásio Pernambucano, o ICE criou o modelo “Escola da Escolha”, uma proposta de educação para o ensino médio e fundamental, assentada na construção do projeto de vida como ponto central para a formação da juventude e para os problemas educacionais. O projeto de vida neste modelo é compreendido como um plano pessoal que os jovens elaboram, ainda no ensino médio, pensando no seu futuro. Sobre a defesa do protagonismo juvenil, essa concepção, na qual uma das finalidades é promover a educação integral, conquistou espaço com as escolas em tempo integral em alguns estados brasileiros, a exemplo do Ceará, com as EEEPs e EEMTIs, sob a justificativa de resolução dos problemas na educação.

Inclusive, a criação do ICE foi justificada por problemas na educação pública, especificamente os enfrentados pelo Ginásio Pernambucano, que originou a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano. A criação do PROCENTRO e da “Escola da Escolha” permitiu uma parceria entre a sociedade civil e SEE-PE, que possibilitou a implementação e desenvolvimento de um projeto-piloto deste modelo escolar. Magalhães (2008) defende que o PROCENTRO (caracterizado pela falta de gestão eficiente no setor público, alta evasão, problemas financeiros e altas taxas de abandono); a constatação é que o setor público sozinho é incapaz de empreender uma escola de ensino médio de qualidade. Esta afirmação motivou a defesa da cooperação entre o setor privado e o público. A lógica é influenciar nas políticas educacionais sob a justificativa da melhoria da educação, uma vez que essas só deveriam ser concebidas e executadas em parceria com o setor privado.

Sardinha (2013) chama a atenção para o fato de a formulação das políticas públicas no Brasil, nas últimas décadas, ter como principais agentes de concepção o empresariado, numa missão de transformar a escola pública por dentro do setor público, respaldada pelas normatizações legais. Rodrigues (2016), nesta mesma perspectiva, ressalta que, entre os atores que compõem a sociedade civil, é o

empresariado que tem se tornado o principal protagonista nas parcerias público-privadas, a exemplo do movimento Todos Pela Educação.

Ainda sobre as PPPs, Sardinha (2013) afirma que,

A privatização estrito senso da educação pública básica não é a principal finalidade do Estado e do empresariado. A sutileza está na forma particular em que esta privatização é conduzida. As políticas públicas de privatização do Estado, em especial o Plano Diretor da Reforma do Estado, justificavam que o financiamento estatal era melhor aplicado pelo mercado e por seus agentes (Sardinha, 2013, p. 18).

Esta privatização sutil faz parte dos artifícios impostos pela Reforma do Estado, ou seja, da incorporação da administração pública aos serviços públicos. A ideia difundida é a de que o setor público precisa ser reformado para a melhoria na garantia dos serviços públicos, que não são executados competentemente, e que o setor privado detém as melhores metodologias de gestão e prestação de serviços. É propagada a imagem de que os empresários seriam a melhor alternativa para a gestão de recursos públicos, propiciando eficácia na prestação dos serviços e na melhoria da qualidade.

Assim, o ICE adentra ao setor público e incorpora a racionalidade empresarial no seio da administração pública. Segue a lógica da transformação e reforma da educação, por dentro das políticas públicas, mediante o gerenciamento do modelo de escola, gestão e currículo no PROCENTRO, com a TESE e a Escola da Escolha. Após essa experiência-piloto e a sua consolidação como política pública estadual de Ensino Médio, ela começou a ser expandida tanto em Pernambuco como para outras regiões brasileiras, como no Ceará. A expansão desta política no Ceará foi justamente com as EEEPs.

A SEDUC utilizou o modelo de gestão desenvolvido pelo ICE e o incorporou ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, experiência pioneira no Brasil. A parceria público-privada entre o Governo do Estado do Ceará e o ICE iniciou em 2008 e durou até 2010. O foco da parceria foi a gestão das EEEPs, entendida como setor estratégico para a sua consolidação. O ICE esteve presente na formação dos novos gestores escolares, como na estruturação da COEDP, na estrutura da SEDUC-CE. Lima (2014, p. 47) revela que “os consultores do ICE tiveram o papel inicial de liderar a estruturação da equipe e da oferta de educação profissional no estado do Ceará”. Essa parceria permitiu ao ICE (setor privado) conduzir, controlar e

gerenciar as EEEPs (setor público), a partir dos seus interesses empresariais e privados, um controle por dentro do aparato administrativo, haja vista as atribuições da COEDP.

Conforme o Decreto n.º 30.282/2010, as atribuições da COEDP são:

- I- Definir os modelos de gestão e pedagógico das escolas de Educação Profissional e implementá-los em articulação com a Sefor, as Credes e as instituições colaboradoras;
- II - Coordenar as diversas áreas da coordenadoria, garantindo a integração dos resultados pactuados, a sustentação e a continuidade da rede de escolas de educação profissional;
- III - Definir objetivos, metas e o padrão de funcionamento da rede de escolas em tempo integral integrado à educação profissional e acompanhar, com as Credes e Sefor, a infraestrutura física, recursos materiais e insumos, que permitam às escolas estaduais de educação profissional o desenvolvimento satisfatório de suas atividades, em articulação com as diversas Coordenadorias da Seduc;
- IV - Fomentar o desenvolvimento dos itinerários formativos profissionais das Escolas de Ensino Regular e de Tempo Integral em articulação com as Coordenadorias de Gestão Pedagógica do Ensino Médio e de Educação em Tempo Integral;
- V - Fomentar o desenvolvimento de perfil protagonista e empreendedor dos alunos do ensino médio nas escolas estaduais de educação profissional, através de startup e/ou empresa júnior;
- VI - Contribuir com a formação de jovens, no âmbito das escolas estaduais de educação profissional, de modo a desenvolver uma visão ético-política e a capacidade de liderança em processos de mudanças para a participação criativa e solidária no encaminhamento e na resolução de questões que digam respeito ao bem comum.
- VII - Coordenar, juntamente com as diversas Coordenadorias da Seduc, o processo de atualização dos materiais normativos e instrucionais sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional;
- VIII- Definir, conjuntamente com a Coordenadoria de Gestão da Rede Escolar, os critérios para processo de ingresso nas escolas de Educação Profissional;
- IX - Formular e acompanhar, conjuntamente, com as diversas Coordenadorias da Seduc, Crede e Sefor, a execução da política pedagógica, a formação da equipe escolar, a produção e o aperfeiçoamento do material didático no que se refere à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada à Qualificação Profissional e à oferta do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). (Ceará, 2010).

Estas atribuições permitiram à COEDP planejar, implementar e supervisionar o ensino médio integrado à educação profissional, no que se refere às políticas e aos programas. No caso das EEEPs, permitiu, além de estabelecer padrões de funcionamento e critérios de ingresso, definir os modelos de gestão pedagógica e garantir os materiais didáticos necessários. A inserção do ICE na SEDUC e, conseqüentemente, na COEDP permitiu justamente a interferência na definição do modelo de gestão e pedagógico, na definição de objetivos, metas, padrão de

funcionamento e no controle do acesso e ingresso ao ensino médio integrado à educação profissional. O ICE esteve presente tanto nas decisões dos critérios para o ingresso dos alunos, com a instalação de um processo seletivo, como na composição funcional dos servidores públicos, que estava vinculada a uma seleção, e na assinatura de um termo de consentimento da TESE.

A formação dos gestores das EEEPs foi um importante elemento de interferência e de responsabilidade do ICE, e nos permite compreender e analisar como essa nova forma de gestão pública vem sendo disseminada nas escolas públicas. Sobre esse ponto, Cabral Neto e Castro (2011) expõem.

O modelo gerencial vem sendo adotado como orientação na gestão pública em todos os níveis, incluindo as unidades escolares. Argumenta-se que a gestão nestas unidades, baseada em um modelo de administração caracterizado pela hierarquização, verticalização dos sistemas, burocratização dos processos e realizada, predominantemente, mediante o controle, não atende mais aos novos requerimentos do contexto social, delineado a partir das últimas décadas do século XX. A defesa assumida, nesse momento, direciona-se no sentido de se desenhar modelos de gestão escolar flexíveis, em acordo, portanto, com o movimento de reforma em gestão para o setor público no seu conjunto. (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 751 e 752)

Dentro deste entendimento, faz-se necessário explicar como ocorreu a materialização desta parceria. A instituição desta parceria segue os passos descritos pelo ICE, na imagem 4.

Imagem 4 - Passo a passo para a parceria com ICE e fomento do programa



Fonte: ICE, 2020.

Primeiro, a parceria entre o ICE e SEDUC foi respaldada nos resultados da "Escola da Escolha" (PROCENTRO) de Pernambuco, e com isso a solicitação para a implementação deste modelo de escola para a juventude no Ceará.

Com base nesta experiência e orientando-se pelas necessidades locais e propósitos estabelecidos pela SEDUC quanto à política de educação articulada ao mundo do trabalho e a demanda pela ampliação da oferta de escolarização aos estudantes cearenses, proporcionando-lhes uma formação qualificada, as EEEP foram implantadas com funcionamento em tempo integral (Ceará, 2014, p. 19).

Firmada a parceria, segundo o ICE, esse mobiliza parceiros externos e privados para investir no programa, e com isso estabelece os convênios entre governo, ICE e investidores privados, o que institui a PPP. Uma vez vigente a parceria, são feitas articulações com a comunidade e a realização de diagnóstico preliminar da estrutura da rede. A materialização destas escolas precisa de marcos

legais para a implantação do programa, o que no Ceará se deu com a Lei Estadual n.º 14.190, de 30 de julho de 2008⁵⁴ e a Lei Estadual n.º 14.273, de 19 de dezembro de 2008, que regulamentam as ações e estratégias para o ensino médio e sua articulação com a educação profissional.

Em seguida, foi elaborado um Plano de Ação pela SEDUC, que neste caso foi o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, em 2008. A princípio, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional se deu com os CEJOVEM, em 2008 (segundo semestre) e posteriormente, se transformou em EEEP pela Lei Estadual n.º 14.273/2008 (dezembro).

A efetivação do modelo de gestão elaborado pelo ICE passou pela instauração de escolas-piloto, que inicialmente eram CEJOVEM, e, posteriormente, EEEPs. Estas escolas-piloto foram 25, com estrutura física e organizacional já existentes, distribuídas em 20 municípios e que atenderam inicialmente 4.181 estudantes, transformadas em escolas com oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

A adesão a estas escolas por parte dos gestores e professores estava vinculada ao conhecimento e aceitação da TESE. Os primeiros gestores passaram por formação disponibilizada e ministrada pelo ICE, por intermédio da SEDUC, com carga horária de 40 horas. Esses, posteriormente, ficaram encarregados de disseminar os princípios e valores da TESE para toda a comunidade escolar. Desta forma, os professores passaram por seminários para o conhecimento da TESE e os alunos tinham a TESE pulverizada no currículo, inicialmente com uma disciplina.

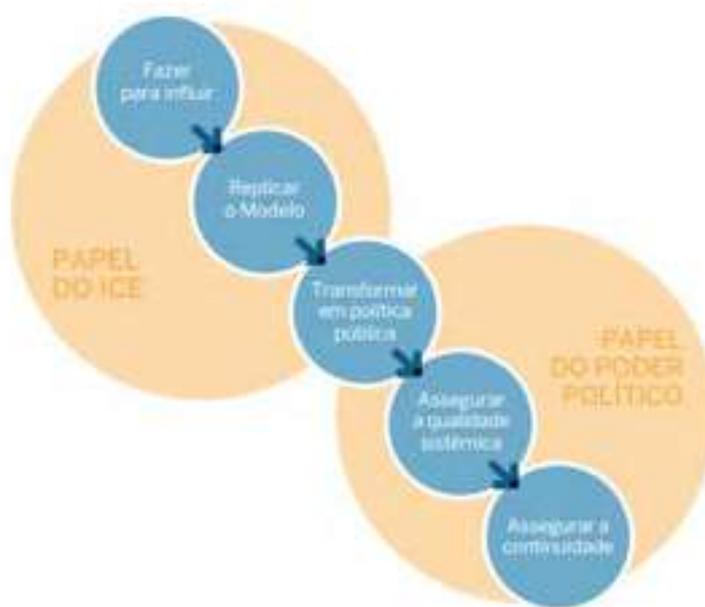
Efetuada estas etapas, o programa requer o acompanhamento do seu plano de expansão. No Ceará, das 25 escolas em 2008, passou-se para 51 em 2009 e, em 2010, chegou-se a 59, uma rápida expansão consoante à expansão do Ensino Médio integrado à Educação Profissional pretendida pelo Brasil Profissionalizado. Após a consolidação da política pública, a SEDUC passa a gerenciá-la e fica responsável pelas formações, execução, acompanhamento e monitoramento do Plano de Ação e do Plano de Expansão.

Em virtude desse arranjo, são definidos os papéis de cada setor em relação às políticas públicas. O ICE fica com o estímulo e a intervenção, com a

⁵⁴ Cria o Programa Aprender Pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. (Ceará, 2008).

replicabilidade do modelo na pretensão de transformá-lo em uma política pública. Já o Poder Político (SEDUC) transforma o programa em política pública, assegura a sua qualidade e organização, dando condições para a sua continuidade, como mostra a imagem 5.

Imagem 5 - Papel do ICE e do Poder Político na execução do programa



Fonte: ICE, 2020.

O ICE tem aqui o papel de persuadir o setor público a pensar as políticas públicas estrategicamente e dentro dos seus interesses. Entretanto, o que não está dito é que, mesmo com a passagem do bastão do ICE para a SEDUC, com o fim da parceria em 2010, as políticas públicas passando a ser geridas pelo setor público, os interesses empresariais continuam presentes e difundidos nas escolas. Com o fim da parceria, a formação para os futuros gestores, entre 2011 e 2013, ficou a cargo dos gestores em exercício que receberam a formação entre 2008 e 2010, mas com propagação dos princípios e valores da TESE (Lima, 2014; Santos, 2015).

A partir de 2014, a TESE começa a perder espaço no gerenciamento das EEEPs, e o modelo de gestão presente nas demais escolas estaduais de ensino médio, o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, ganha força entre os

gestores das EEEPs e a SEDUC. Isso não implica a saída total da TESE das EEEPs, pelo contrário, esta passou a dividir a gestão com o PJJ, principalmente com o Circuito de Gestão. A orientação da SEDUC foi a “adesão” por parte das EEEPs ao PJJ IU, política pública majoritária para o ensino médio no Ceará, desde 2012. (Instituto Unibanco, 2012). Com o PJJ veio o Circuito de Gestão, o “método que orienta, organiza e sistematiza os principais processos e procedimentos da gestão escolar”. (Instituto Unibanco, 2017, p. 76)

Foi em 2012 que iniciou a parceria entre a SEDUC e o IU, para o PJJ a ser implantado nas escolas de ensino médio regulares cearenses. O PJJ tem a duração de três anos, ou seja, um ciclo corresponde ao tempo do ensino médio. Inicialmente, de acordo com Oliveira (2020), no Ceará foi implantado e executado de 2012 a 2015. Com o fim dessa implantação, a SEDUC disponibilizou este modelo para a adesão de todas as escolas estaduais, facultativamente, inclusive para as EEEPs. A este respeito, Oliveira (2020, p. 41) ainda afirma que “[...] houve uma adesão em massa e o Jovem do Futuro foi universalizado nas escolas regulares e de educação profissional”. Em 2018, o PJJ estava presente em 115 EEEPs de um total de 119 escolas.

O PJJ é o principal programa do IU. O IU faz parte do conglomerado Itaú Unibanco⁵⁵ desde 2008. Sua fundação data de 1982, para a atuação em projetos sociais e ações em distintas áreas, como auxílio aos desabrigados, inclusão social e proteção à infância. Na década de 1990, o foco de atuação muda e passa a ser “a preservação do meio ambiente, através do Unibanco Ecologia, e a redução do analfabetismo, como importante patrocinador do Programa de Alfabetização Solidária” (Instituto Unibanco, 2003, p. 5).

Na composição do Conselho de Governança do IU também foram identificados membros atuando em instituições privadas de educação e em cargos governamentais. Peroni e Caetano (2015) mostram, a partir de uma análise dos sujeitos que compõem o Conselho de Governança do Instituto Unibanco, que estes também fazem parte da Instituição Financeira do Itaú/Unibanco, e que estes sujeitos não dispõem de expertise na área educacional, mas expertise na área empresarial. A conclusão dos autores é que a inserção dos sujeitos no Conselho de Governança do Instituto Unibanco em outras frentes possibilita a influência em projetos e agendas

⁵⁵ Fonte de apoio e recurso.

do governo federal. Essa inserção produz consenso, apoio e defesa de um modelo de gestão de políticas públicas mediante PPP.

Somente em 2002, é que suas ações e projetos vão focar a área educacional. Em 2007, o ensino médio passou a ser o fulcro dos projetos e atividades desenvolvidas pelo Instituto. A justificativa da centralidade para o ensino médio foram os resultados educacionais, ou seja, as altas taxas de evasão escolar e os baixos índices de aprendizagem dos alunos. Segundo o IU, o ensino médio é uma etapa primordial para o desenvolvimento do país e que, portanto, requer atenção, investimentos e ações, pois a pobreza está relacionada com a falta de acesso à educação e tempo de escolaridade (Instituto Unibanco, 2011).

Essa mudança na área de atuação está em consonância com a Teoria do Capital Humano, que defende a redução da pobreza e o desenvolvimento econômico com base no investimento em educação. Ainda segundo essa lógica, os investimentos resultaram na melhoria dos índices da educação básica pública, e um dos meios para isso seria a intervenção na gestão educacional. Dessa forma, o IU afirma que sua missão é “contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e efetividade das políticas públicas” (Instituto Unibanco, 2012, p. 9).

Essas metodologias “inovadoras” contribuíram, segundo o IU, para a melhoria do ensino médio e da educação, e conseqüentemente para a redução da pobreza. Neste entendimento, o IU se coloca como uma possível solução para os problemas educacionais, com a promoção de experiências ditas inovadoras que atraíam o jovem para a escola, bem como para a sua permanência. Para a melhoria do ensino médio, o Instituto Unibanco concebe 4 objetivos estratégicos:

- Incentivar e apoiar a formulação de políticas públicas integradas voltadas à juventude.
- Identificar, produzir e disseminar conhecimentos sob a forma de informações, estudos e tecnologias sociais.
- Garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados.
- Capitalizar os recursos e a força do voluntariado empresarial para a potencialização de resultados (Instituto Unibanco, 2011, p. 12).

Acerca destes objetivos, é possível compreender a intenção do IU em incidir nas políticas públicas para o ensino médio, por meio de modelo de gestão, alocação

de recursos e o estabelecimento de parcerias com o setor empresarial para a sua promoção e efetividade. No centro da ingerência das políticas educacionais está a propagação do modelo de Gestão por Resultados como padrão de eficácia e modelo a ser seguido. Neste modelo, para a obtenção de resultados, as políticas educacionais devem passar por acompanhamento, sistematização, avaliação e disseminação da gestão e o estabelecimento de parcerias.

A adoção de uma Gestão Pública por Resultados estava em consonância com a reforma do Estado, ou seja, com o estabelecimento da lógica empresarial e gerencial da administração privada no setor público, que combinou as competências técnicas, gerenciais e privadas com o controle e foco dos resultados. Esse movimento foi efetivado com a reforma do Estado, para um Estado moderno e eficiente, e conseqüentemente para o desenvolvimento econômico e social.

Para a efetivação do modelo de Gestão por Resultados no seio das políticas educacionais, faz-se necessário o seu financiamento. Conforme o Instituto, o financiamento decorre de um fundo patrimonial, ou seja, um endowment⁵⁶. Essa forma de financiamento, conforme o IU, é o que permite a garantia da prestação de serviços e produtos gratuitamente para o setor público e os seus usuários a longo prazo (Instituto Unibanco, 2011).

Entretanto, a prestação e a gratuidade de serviços e produtos pelo IU às instituições públicas encobrem a inserção das ideias e interesses de grupos empresariais no setor público, bem como ocultam que a definição e a formulação das políticas públicas são executadas pelo setor privado. O estabelecimento das parcerias público-privadas é o caminho para isto. Nesse sentido, o IU atua,

Por meio de um modelo de parceria público-privada que se destaca por conceber e testar tecnologias sociais, o Instituto, ao obter resultados efetivos, salta da experiência laboratorial (com poucas escolas) para um alcance de larga escala, sendo as práticas disseminadas em políticas públicas (Instituto Unibanco, 2012, p. 10).

O percurso descrito na passagem acima, teste da tecnologia, obtenção de resultados, teste piloto, ampliação para larga escala e transformação em política pública, foi o caminho para o PJJ ser inserido nas escolas. O reconhecimento do PJJ como uma tecnologia educacional pelo MEC ocorreu com o ProEMI,

⁵⁶ Fundo de investimento no âmbito da própria organização ou empresa para garantir o financiamento das suas atividades.

estabelecido no âmbito federal pela portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. O objetivo deste programa foi “[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (Brasil, 2009).

A aceitação da proposta de gestão do IU se deu através dos resultados conquistados pelo PJJ em estados brasileiros. A experiência inicial ocorreu em 2007 no estado de São Paulo. Em 2008, o projeto-piloto foi implantado em 45 instituições de dois estados brasileiros (Minas Gerais e Rio Grande do Sul). E, em 2009, houve a expansão para São Paulo e Rio de Janeiro. Com a finalização de um ciclo em 2011, as ações e estratégias adotadas pelo PJJ puderam ser comparadas às de instituições que não tinham o programa, e com isso ocorreu a sua validação e aplicação em larga escala. Essa aplicação em larga escala foi justamente via parceria com o MEC, entre 2012 e 2014, na qual o programa passou a ser conhecido como Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) (Instituto Unibanco, 2012).

É importante frisar que este programa fez a junção do setor público e privado, com o apoio do MEC, via Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE), através do ProEMI com o PJJ. De acordo com Alves e Fernandes (2016), cada entidade fica responsável por desenvolver funções distintas.

O IU, como a parte privada da parceria, tem como função disponibilizar dados necessários à execução dos trabalhos e indicar um técnico para acompanhar as atividades a serem realizadas. Já a SAE, a parte pública dessa relação, tem a responsabilidade de dar apoio técnico e metodológico à elaboração de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho de Gestão de Conhecimento do IU e colaborar nas avaliações de impacto das experiências (projetos) conduzidas pelo IU, entre outras funções (Alves; Fernandes, 2016, p. 9).

Essa combinação configura uma parceria público/privada no setor educacional. Alves e Fernandes (2016) argumentam que essa parceria público/privada dispõe de mecanismos de controle e principalmente desfruta do apoio do Estado para a implementação de um modelo gerencial nas políticas públicas educacionais brasileiras. O próprio IU reconhece a parceria público-privada na sua parceria com o MEC.

(...) um exemplo concreto de que é possível instituir um arranjo institucional virtuoso de cooperação entre setor público - responsável pela política educacional - e o investimento social privado, para a construção de um espaço público, não estritamente governamental, transformador e

comprometido com o aumento da qualidade da educação e a redução das desigualdades (Instituto Unibanco, 2013, p. 13).

Essa divisão de funções, bem como a parceria público/privada estabelecida mediante acordos de cooperação técnica corresponde a “[...] formas de privatização nas políticas públicas, formando o que se intitula de ‘quase-mercado’, pois apesar de a propriedade permanecer na esfera pública, o método de gestão utilizado passa a ser do setor privado” (Balduino, 2020, p. 7).

Balduino (2020) afirma que é neste cenário de inserção do setor privado na esfera pública que se situa o PJF. Como o programa oferece “assessoria técnica, formação, instrumentos e sistemas aos diversos agentes e instâncias da educação”, isso ocasiona uma apropriação e redefinição das demandas e ações do setor público pelo setor privado. (Instituto Unibanco, 2015, p. 22).

Dessa forma, a parceria estabelecida entre o MEC e o IU propiciou a execução do ProEMI em cinco estados brasileiros⁵⁷. O Ceará é um dos cinco estados que firmam parceria com o Instituto Unibanco e o Jovem de Futuro. Isso fez com que, no Ceará, este programa se tornasse a principal política pública educacional para o ensino médio. A parceria ocorreu por meio do Convênio n.º 001/2012 e visava apoio e assessoria técnica por parte do Instituto Unibanco. As atribuições desta assessoria concernem, conforme a SEDUC em:

- definição de metas por unidade escolar;
- sistemática de acompanhamento de rotina;
- sistemática de monitoramento e avaliação;
- reuniões de boas práticas;
- comitês de governança;
- comitês operacionais;
- preparação de reuniões de boas práticas, de trabalho, de gestão integrada (SEDUC, 2018, s/n).

Estas atribuições produziram modificações na gestão das escolas públicas cearenses, tanto no âmbito da administração como na parte pedagógica. As principais transformações se deram justamente pela adoção do modelo de gestão empresarial para ser seguido na gestão escolar. As escolas passaram a receber apoio técnico para o desenvolvimento de Planos de Ação com foco nos resultados de aprendizagem. Estes resultados foram e têm sido mensurados pelos índices do

⁵⁷ Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE). Ou seja, os Planos de Ação são elaborados a partir dos dados do SPAECE e com estratégias de monitoramento para o aumento deste indicador, e conseqüentemente melhora nos resultados do IDEB.

Os resultados do Ceará no IDEB contribuem para a defesa deste modelo de gestão e para a sua adesão por parte das EEEPs. Como podemos perceber, o Ceará é destaque no cenário nacional em educação pública de qualidade, com referência ao IDEB. Os indicadores justificam e corroboram para a defesa de que o modelo gerencial é necessário para a melhoria dos resultados da escola pública e da qualidade educacional. Esse é justamente o argumento do Instituto Unibanco para a defesa e promoção do Programa Jovem de Futuro, a fundamentação de que esse programa contribui para a melhoria da qualidade da educação pública, conforme dispõe a citação abaixo.

Principal projeto do Instituto Unibanco, o Jovem de Futuro (JF) é uma tecnologia educacional criada em 2007, desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio (Instituto Unibanco, 2015, p.22).

A chegada do IU às EEEPs constitui a segunda fase do gerenciamento escolar, e corresponde à hegemonia da gestão por resultados nestas escolas. Esta mudança no modelo de gestão, ainda no governo de Cid Gomes, não implicou na mudança da lógica dos elementos empresariais na gestão e na organização escolar, pois um novo modelo foi incorporado a outro que também tem ideologia empresarial. Introduziu uma nova tecnologia educacional, mas com os mesmos princípios e valores gerenciais empresariais, com foco nos resultados.

A despeito do ICE e do IU serem entidades sem fins lucrativos ligadas a grupos corporativos diferentes, ambas dispõem de modelos de gestão com atuação em escolas de ensino médio, cuja finalidade é a inserção de valores, pilares, padrões, ferramentas e práticas para uma gestão escolar eficiente nos moldes empresariais, com foco nos resultados e na melhoria dos indicadores educacionais. O Quadro 8 apresenta um comparativo entre o ICE e o IU no que corresponde aos objetivos da sua atuação na gestão escolar.

Quadro 8 - Comparativo entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Unibanco

FASES	INSTITUTO	FOCO	MISSÃO	ABORDAGEM	MODELO
1ª - concepção da gestão empresarial nas EEEPs.	ICE	Modelos educacionais inovadores para o ensino médio.	Gestão escolar eficiente e protagonismo juvenil.	Ferramentas para a gestão escolar e para a construção do projeto de vida dos alunos.	Gestão escolar nos padrões empresariais (TESE)
2ª - hegemonia da gestão por resultados nas EEEPs	IU	Melhoria da qualidade do ensino médio público, com foco na gestão e resultados de aprendizagem.	Fortalecimento da gestão escolar e das políticas educacionais.	Gestão baseada em dados para a melhoria dos indicadores.	Gestão escolar por resultados (PJF).

Fonte: Elaborado pela autora.

A gestão empresarial e por resultados evidencia a eficiência, os indicadores, resultados quantitativos, metas e transforma a educação em um produto a serviço de clientes (alunos). Essa concepção mascara a real função social da escola e passa a atender às exigências do setor empresarial. Sob a justificativa de melhoria na educação, o setor público se transformou em um setor que está a serviço dos interesses empresariais, que não só firma parceria, mas que dispõe de todo o seu aparato estrutural, financeiro e organizacional para cumprir uma agenda neoliberal de reforma educacional. A fim de apresentar como ocorre a disputa pelo gerenciamento na escola, o próximo tópico visa discutir os modelos de gestão educacional vigentes na história das EEEPs: a TESE e o PJF, nos quais a educação é um produto e os alunos são os clientes.

4.2 A DISPUTA PELO GERENCIAMENTO DA ESCOLA: OS NOVOS MODELOS DE GESTÃO E AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A disputa pelo gerenciamento das EEEPs está circunscrita a um movimento no seio do projeto hegemônico de busca da “qualidade da educação pública”, por meio de uma gestão nos moldes empresariais e de resultados. Essa concepção, atrelada à lógica empresarial, concebeu a educação e sua qualidade a partir da

perspectiva econômica, com mensuração a partir de indicadores e de custos, como expõe Castro (2009).

Com a redução do papel do estado e as diretrizes de focalização e descentralização dos recursos, a lógica para medir a qualidade da educação passou a ser empresarial, deslocando o foco da qualidade para a eficácia do processo, ou seja, conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Nesse cenário, os indicadores de qualidade passaram a ser medidos por taxas de retenção, taxas de promoção, comparação internacional dos resultados escolares, supervalorização da competitividade e da produtividade e novos métodos de gerenciamento de sistemas educacionais. Nessa concepção, a qualidade é vista numa ótica econômica, pragmática, e gerencial, enfim, numa visão meramente técnica, caracterizando uma visão bastante restrita da educação de qualidade (Castro, 2009, p. 22).

Essa visão técnica da qualidade da educação instituiu a perspectiva gerencial como seu fundamento. Nela, o modelo gerencial convergiria para a redução dos custos do Estado com a educação e, ao mesmo tempo, produziria resultados satisfatórios. Castro (2009) evidencia que o emprego desta perspectiva nas políticas educacionais desloca a educação do âmbito público para o privado. Ou seja, a qualidade está diretamente relacionada com os métodos, estratégias e mecanismos aplicados para a obtenção dos objetivos traçados. Assim, a qualidade educacional se limitaria aos resultados alcançados pelas escolas, o que se concebe a partir da aferição de desempenho⁵⁸ (Oliveira e Araújo, 2005).

Estes, por sua vez, estariam vinculados à qualidade da gestão. Acontece que tanto a qualidade da educação como a gestão são conceitos políticos, e não podem ser compreendidos apenas com indicadores e descontextualizados das condições materiais que fomentam as políticas educacionais. E mesmo com a hegemonia do modelo gerencial na sociedade neoliberal, e, conseqüentemente, nas suas políticas públicas, o projeto contra-hegemônico, com seus intelectuais e suas lutas, ocupa lugar na defesa de uma perspectiva democrática de gestão e qualidade da educação, que prioriza a mudança das condições reais dos indivíduos e não mudança de indicadores.

Cabral Neto (2009) expõe duas vertentes opostas no campo da gestão escolar, uma de caráter hegemônico e outra contra-hegemônica, a gestão

⁵⁸ O conceito de qualidade pode ser compreendido nos estudos das políticas educacionais a partir de três momentos: (1) expansão do ensino (1930-1970), (2) ampliação quantitativa da educação (1990), e (3) aferição de desempenho (1990 até hoje). (Oliveira e Araújo, 2005).

produtivista e a gestão democrática. A gestão democrática, fruto dos movimentos sociais, reivindica a cidadania e a participação de todos os cidadãos. Já a gestão produtivista é direcionada ao mercado e tem a educação como objeto de disputa comercial. Este modelo é apresentado, como expõe Cabral Neto (2009, p. 197), como uma nova estratégia para a gestão pública, que no campo da gestão educacional irá modernizar e garantir o sucesso escolar. As bases desse novo modelo estão fincadas na gestão empresarial, com o uso da “flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia e produtividade” como princípios.

Assim, temos a gestão educacional nos moldes da gestão das empresas, na qual a escola apresenta semelhanças a uma empresa, portanto, é defendida a sua gerência nos mesmos padrões, prezando pelo aumento da eficiência, flexibilidade e melhoria dos resultados. O fundamento para o uso do modelo de gestão empresarial nas escolas é o entendimento de que as escolas públicas são mal geridas e que por isso não geram bons resultados. Logo, a gestão empresarial resolveria esse problema. Nesse sentido, empresas e organizações sociais desenvolveram modelos, metodologias, projetos e programas de gestão pedagógica e escolar nos padrões empresariais, e passaram a disputar espaço para a implementação destes nas escolas.

Marcada por esta disputa comercial, a gestão escolar nas EEEPs apresentou dois momentos entre 2008 e 2020. O primeiro, com a TESE, inspirada nos princípios da TEO e desenvolvida pelo ICE, que teve forte atuação entre 2008 e 2014⁵⁹. O segundo, com o PJF por meio do Circuito de Gestão, concebido pelo IU, a partir de 2014. Ambos os modelos foram fundamentados na necessidade de transferência da lógica empresarial para a administração escolar e, como efeito, a melhoria da qualidade da educação. A TESE com aplicabilidade de seu modelo para além do campo educacional e o PJF apenas voltado para as escolas públicas de ensino médio. Independente dessa diferença, estes modelos são caracterizados na gestão por resultados⁶⁰.

⁵⁹ Essa temporalidade tem como parâmetro a preeminência da TESE como único modelo de gestão nas EEEPs. Isso não quer dizer que a mesma tenha sido suprimida das EEEPs.

⁶⁰ É importante frisar que, não foi apenas com a TESE e o Programa Jovem de Futuro que o Ceará teve contato com um modelo de gestão por resultados, antes mesmo da área educacional, do Governo Cid Gomes (PSB) e do Governo Camilo Santana (PT), o Governo de Lúcio Alcântara (PSDB) em 2003, já tinha adotado a Gestão Pública por Resultados (GPR) como instrumento administrativo. (Vidal, 2015).

A análise destes dois modelos de gestão foi dividida em três pilares: (1) foco em resultados educacionais; (2) planejamento estratégico; e (3) monitoramento e avaliação. Esses pilares resultariam na melhoria dos resultados educacionais a partir de gestões escolares eficazes. (Imagem 6).

Imagem 6 - Pilares para a análise dos modelos de gestão das EEEPs

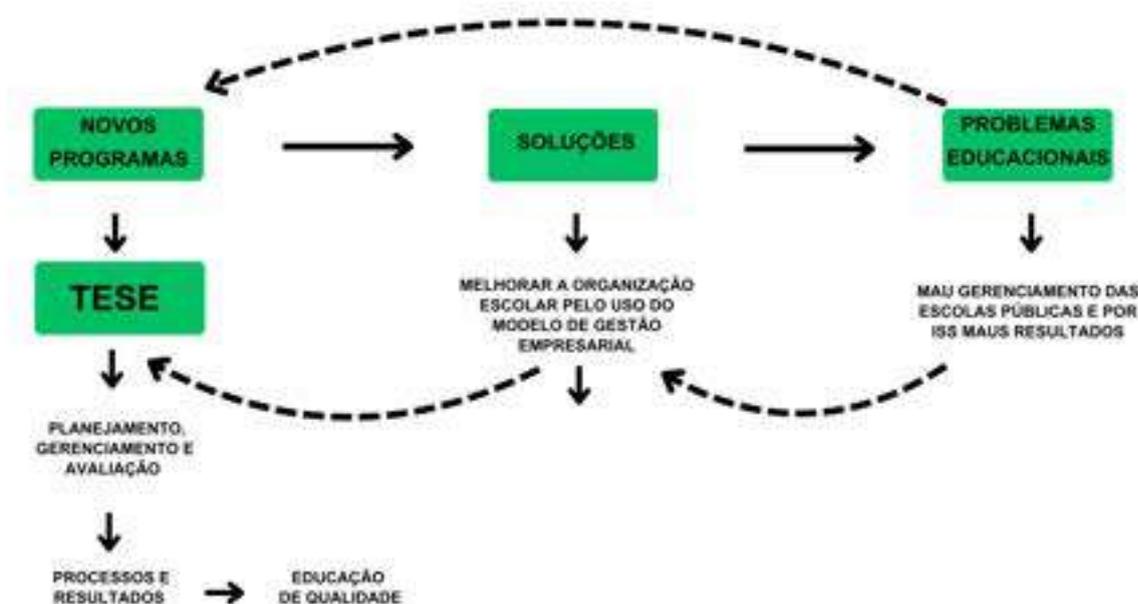


Fonte: Elaborado pela autora.

O ICE desenvolveu um manual operacional intitulado “Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), documento que define a proposta pedagógica, sua filosofia, seus métodos e suas ferramentas de gestão a serem implantadas nas escolas. No Ceará, a TESE foi um instrumento indispensável para a materialização das propostas empresariais no campo educacional, através da gestão das EEEPs. A admissão da TESE nas EEEPs, em 2008, revela e fortalece, como expõe Oliveira (2006), uma tendência na educação, de transferência dos modelos e teorias da administração empresarial para a administração escolar.

Na imagem 7, é possível observar a racionalidade defendida pelo ICE para a implantação da TESE nas escolas públicas.

Imagem 7 - Estruturação da racionalidade da TESE



Fonte: Elaborado pela autora.

A TESE seria o modelo de gestão que apresentaria solução para os problemas da escola pública, entendido como problema de gerenciamento do serviço público. Ou seja, o mau gerenciamento das escolas públicas resultaria em maus resultados. A solução para este problema seria o uso de ferramentas e técnicas da gestão empresarial no contexto escolar para melhorar a organização e gestão das escolas.

Dessa forma, a TESE foi inspirada na TEO justamente com a convicção de que a área educacional necessitava de uma filosofia e um modelo que atendesse às “especificidades da organização escolar”. Essa foi delineada para colocar em prática os “conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitir ao gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível” (TESE, 2008, p. 4).

O objetivo principal é a “educação de qualidade”, que a TESE entende como o negócio da escola e deve ser ofertado à comunidade escolar, seus clientes, para a sua satisfação. Para isso, a escola deveria definir as metas e desenvolver ações eficientes e planejadas para o desenvolvimento de resultados positivos. Dessa forma, a TESE é caracterizada, pelos seus fundadores, como um “instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade escolar, inclusive dos estudantes” (TESE, 2008, p. 6).

Na introdução do manual operacional da TESE é exposto o entendimento e a correlação entre a gestão escolar e a gestão de empresas. Isto significa que, nesta filosofia de gestão, a escola é entendida como uma empresa, os alunos e a comunidade geral como clientes. Para Laval (2019, p. 251), a gerência da escola como uma empresa faz parte da “[...] função atribuída à escola na formação de competências e os objetivos de eficiência que se esperam dela”, resultado da “revolução gerencial”. A revolução gerencial trouxe para a administração a gerência com base na aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos para a efetivação de resultados concretos, ou seja, o essencial é saber fazer ao invés de saber dizer (Drucker, 1993).

Sob esse olhar, a TESE incorporou os pilares empresariais da TEO e adotou os 4 pilares do conhecimento contido no Relatório de Jacques Delors⁶¹: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Como consta no manual da TESE, os pilares são compreendidos como:

aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão;
aprender a fazer – poder agir sobre o meio envolvente;
aprender a viver juntos (conviver) – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e
aprender a ser – realizar-se como pessoa em sua plenitude. (TESE, 2008, p. 7).

Essa adoção significou conhecimentos empresariais no ambiente escolar para sua gerência e resultados, cujo princípio é a “educação de qualidade”. O princípio da “educação de qualidade” e, conseqüentemente, a produção de resultados, convergem para a satisfação de todos que “estão a serviço da comunidade e dos investidores sociais”, enquanto interessa acomodar os “clientes da escola” com base na pseudo ideia de educação de qualidade resultante dos indicadores e na prestação de contas com os investidores empresariais que investem na educação por meio das Organizações Sociais (TESE, 2008, p. 8).

O foco em resultados educacionais foi pensado a partir da aplicação dos princípios da gestão empresarial, como a descentralização, a delegação planejada, o ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act), os níveis de resultados e a responsabilidade

⁶¹ Relatório: “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado por Jacques Delors, em 1996. (Delors, 1998).

social, que seriam conceitos fundamentais para a vivência prática da TESE e a garantia da eficácia deste modelo de gestão.

Por descentralização, a TESE compreende a distribuição de funções e responsabilidades com todos os que compõem a comunidade escolar, onde “é imprescindível que a organização tenha objetivos claros e que os conduza ao conhecimento de todos; que os liderados conheçam suas diretrizes e saibam quais os resultados que a organização pretende alcançar” (TESE, 2008, p. 10).

Complementar à descentralização está a delegação planejada. Ou seja, a distribuição das tarefas (simples e complexas) entre os liderados para atingir as metas estabelecidas. Para isso, a TESE incorporou o ciclo PDCA, que indica Planejar, Executar, Avaliar e Agir. Essas quatro etapas são estimuladas na escola para a obtenção de resultados satisfatórios.

O **PDCA** destaca quatro importantes etapas:

Plan (Planejar) – estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas ou os resultados propostos.

Do (Executar) – pôr em prática, executar o que foi planejado, educar em serviço.

Check (Verificar, Avaliar) – acompanhar e avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios.

Act (Agir) – agir de acordo com o avaliado e com os relatórios, elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Em suma, atuar corretivamente. (TESE, 2008, p. 11).

A materialização desse ciclo é a produção de um plano estratégico para a avaliação da gestão. Tudo isso é orientado pela máxima de que para se executar é necessário planejar e que para mensurar é necessário medir. Portanto, esse modelo de gestão é entendido como a “[...] espinha dorsal do processo de transformação da escola pública” (TESE, 2008, p. 4).

Uma vez estabelecidos estes princípios, a TESE define os níveis de resultados esperados para a escola, com o mesmo ciclo de vida de uma organização empresarial, a saber: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade. No Quadro 9, é possível captar o escalonamento dos resultados esperados, onde a escola deve prezar por uma imagem que esteja em consonância com a qualidade do ensino, com a competência dos professores e com a habilidade do gestor. Assim, teremos uma escola atrativa para os “clientes”.

Quadro 9 - Escalonamento dos resultados esperados de escola pública de ensino médio

Sobrevivência	Crescimento	Sustentabilidade
<p>-Os resultados de sobrevivência são gerados, sobretudo, nos Centros de Resultados (CRs). É neste âmbito operacional que as necessidades da comunidade estão sendo trabalhadas e suas expectativas atendidas ou até superadas, pois nele se concentram as diversas áreas do saber. A sobrevivência abrange três aspectos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produtividade - está diretamente ligada às competências, habilidades e atitudes desenvolvidas nos educandos, claramente observáveis pela escola, família e comunidade. - Liquidez - é a rapidez e a facilidade com que os investimentos efetuados podem ser convertidos em qualidade de vida da comunidade assistida. - Imagem - o Centro tenderá a ter sua imagem vinculada à qualidade do ensino, à competência dos professores, à habilidade do gestor. 	<p>- O crescimento não se restringe ao aspecto quantitativo: maior número de Centros de Ensino, de salas, de estudantes, de equipamentos. Abrange as diversas competências: pessoal, social, cognitiva e produtiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pessoal - Esta área está relacionada às normas de conduta, à postura ética, à honestidade em sua plenitude. É o processo de autoaperfeiçoamento de todos os integrantes - educandos e educadores. - Social - Relaciona-se ao processo de crescimento da melhoria da qualidade das relações do educando para consigo mesmo, com o outro, com os grupos e com a comunidade mais ampla. - Cognitiva - Este campo permeia todas as áreas do conhecimento, todas as disciplinas. Não se trata apenas da quantidade e qualidade da informação dada, mas, sobretudo, da aplicabilidade dos conceitos. - Produtiva - Pode dar-se nos três níveis: <ul style="list-style-type: none"> - Gestão - vislumbra oportunidade em cada obstáculo surgido. - Educadores - consciência de que o sucesso ou fracasso depende de todos e de cada um em particular. - Educandos - demonstram capacidade de inserção no mercado de trabalho e na vida acadêmica. 	<p>- O Centro tornar-se-á sustentável quando contribuir significativamente com o avanço da educação e cultura do seu entorno, envolver-se em projetos de inclusão social e prestar maior colaboração à formação moral da sociedade em que está inserido.</p>

Fonte: TESE (2008).

O escalonamento dos resultados esperados expressa uma especificação da gestão por resultados e da Nova Gestão Pública, na qual temos a eficiência, eficácia e a efetividade. Com a sobrevivência, temos a eficiência, onde a relação entre a produtividade e a liquidez gera os resultados esperados através do uso racional dos recursos. Ou seja, a utilização dos recursos disponíveis para a oferta do serviço esperado. No crescimento, temos a eficácia, isto significa a obtenção da qualidade

da educação a partir de competências: pessoal, social, cognitiva e produtiva. A sustentabilidade verifica a efetividade, ou melhor, o impacto da escola para a comunidade.

Para a eficiência, eficácia e efetividade, a TESE foca no planejamento estratégico. O planejamento é uma questão evidente no documento operacional da TESE. O ciclo de planejamento inclui: Plano de Ação, Programa de Ação, Regimento Escolar, Plano de Curso, Proposta Pedagógica e Guia de Aprendizagem. Cada uma dessas etapas é definida e detalhada no roteiro para a sua confecção. O plano de ação é, conforme a TESE (2008).

O Plano estabelece as prioridades e as estratégias para transformá-las em ensino de qualidade. Cada comunidade tem suas características e o perfil da escola tem as suas peculiaridades. Perguntas que devem ser respondidas: O que a comunidade espera? Quais as suas necessidades legítimas? Qual o negócio desta escola? (TESE, 2008, p. 17).

Nessa lógica, a escola atingirá seus resultados a partir da elaboração de um plano de ação e do planejamento estratégico das ações a serem desenvolvidas. Apesar do plano evidenciar a comunidade, a partir das suas necessidades e expectativas, na formulação, essas são resumidas no negócio e no produto da escola, ou seja, na combinação dos princípios da gestão empresarial com uma educação integral voltada para o mercado de trabalho para a satisfação dos clientes com os resultados educacionais.

A premissa é que os problemas da escola pública serão resolvidos pautados no planejamento e na incorporação dos conhecimentos e das técnicas empresariais para a escola. Dessa forma, o documento da TESE (2008, p. 17) expõe que o plano de ação seria a bússola “[...] que norteará a equipe na busca dos resultados”, a partir da definição das metas, objetivos e resultados esperados.

O plano de ação está dividido nos seguintes itens: introdução; missão; premissas; objetivos; prioridades; resultados esperados; indicadores; estratégias; macroestrutura; papéis e responsabilidades. Assinalamos aqui um típico exemplo de gestão por resultados. No Quadro 10, dispomos das etapas e sua descrição.

Quadro 10 - Roteiro do Plano de Ação - TESE

Etapas	Descrição
INTRODUÇÃO	Relato sucinto e diagnóstico do cenário. Além disso, deve contemplar os valores, a visão de futuro e a missão.
PREMISSAS	Os princípios básicos nortearão os programas de ação. No caso da TESE, estes já foram previamente estabelecidos, a saber: protagonismo juvenil; formação continuada; atitude empresarial; corresponsabilidade; replicabilidade.
OBJETIVOS	É a manifestação de um possível cenário para a educação, e nesse caso, o ensino médio
PRIORIDADES	Hierarquia de prioridades.
RESULTADOS ESPERADOS	São as metas estabelecidas em consonância com os níveis de resultados.
INDICADORES	É a mensuração dos resultados.
ESTRATÉGIAS	Os meios para atingir os objetivos.
MACROESTRUTURA	Representação gráfica de escola (Centro de Ensino em Tempo Integral).
PAPEIS E RESPONSABILIDADES	Definição dos papéis e responsabilidades de cada membro da equipe.

Fonte: TESE (2008).

Dentre os itens apontados, destacamos as premissas, especificamente o protagonismo juvenil, a atitude empresarial e a corresponsabilidade. O entendimento conceitual de protagonismo juvenil pela TESE (2008, p. 21) vem da definição de Costa (2000), onde o “protagonismo juvenil é a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais”. Podemos perceber o controle e a regulação social desencadeada pela transferência de responsabilidade da esfera coletiva para a individual, produzida por uma agenda global, decorrente das transformações socioeconômicas e políticas (neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva).

Nessa mesma linha de raciocínio, a atitude empresarial, que instrui a pensar a escola como empresa, tanto expõe a transição de responsabilidade do setor público para o privado, como posiciona a escola a serviço das exigências do capital,

ao expressar que na atitude empresarial é necessário que a escola pense como empresa, que deve formar,

- (...) cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades.
- Eficiente nos processos, métodos, técnicas;
- Eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade e do investidor social, tendo o estudante como parceiro na construção de seu projeto de vida e os pais como educadores familiares e, também, parceiros deste empreendimento.
- Efetiva na qualidade de ensino, consciente de sua autoridade moral como escola de referência do Ensino Médio público no Estado e no país (TESE, 2008, p. 22)

O excerto acima apresenta quatro fundamentos para a atuação das EEEPs: formação de cidadãos éticos; eficiência nos processos; eficácia nos resultados e efetividade na qualidade de ensino. Estes revelam o papel da escola alinhado aos princípios da TESE e expõem uma contradição ao propor formar cidadãos éticos, mas empreendedores. A educação é entendida numa visão empreendedora, com foco na eficiência, eficácia e efetividade. O desenvolvimento do aluno (cliente) a partir do estímulo da sua capacidade de gerenciar suas próprias competências e habilidades para o seu projeto de vida.

Dispomos aqui de uma formação e preparação para o mercado de trabalho, com a apropriação de técnicas e desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à nova organização do trabalho e regulamentação da vida social e política. Tudo isso, com o deslocamento das questões de ordem social e política para questões de ordem técnica. Esse deslocamento é permeado pela premissa da corresponsabilidade.

A corresponsabilidade é caracterizada pelas parcerias entre o público e o privado. A gênese do modelo de gestão da TESE é atravessada pelas parcerias estabelecidas entre o governo de Pernambuco e o ICE para o PROCENTRO, logo, as parcerias com a iniciativa privada são pressupostos indispensáveis para a melhoria da educação, sob a perspectiva neoliberal e mercadológica, cujos argumentos apontam o setor privado como sinônimo de eficiência.

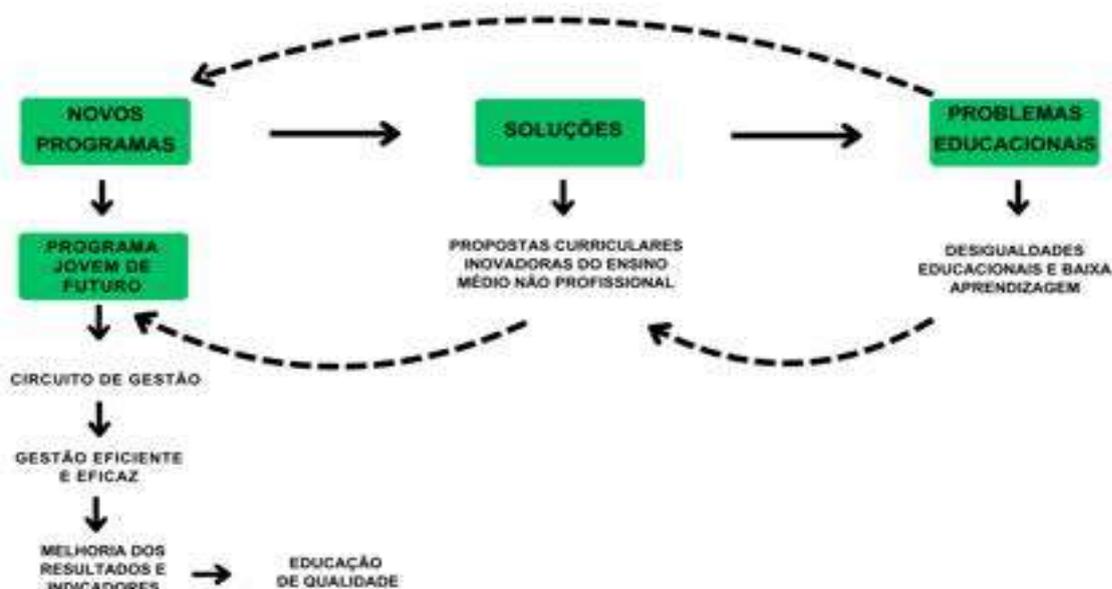
Com relação ao monitoramento e avaliação, a TESE dispõe de mecanismos para avaliar os resultados e os efeitos da política pública. Essa ocorre por meio do uso de ferramentas oriundas da gestão empresarial, como Indicadores de Desempenho Chave (KPIs), SWOT (Strengths , Weaknesses, Opportunities e

Threats)⁶² e o PDCA, para o acompanhamento contínuo dos indicadores e dos resultados pactuados. O resultado formal do monitoramento e da avaliação são relatórios sucintos que focam somente nas premissas estabelecidas no manual operacional deste modelo de gestão.

Este modelo de gestão, até então predominante nas EEEPs, foi substituído, gradualmente, por outro modelo, também inspirado no modelo empresarial, o Programa Jovem de Futuro. O Instituto Unibanco denomina o PJF de método de gestão com prescrições a serem seguidas pelos gestores escolares. Aqui neste estudo, atribuímos a terminologia de modelo por entender como um padrão a ser seguido nas escolas.

Isto posto, este modelo gerencial e empresarial, estabelecido em consonância com a reforma do Estado, da administração pública e educacional, defende a melhoria do desempenho, com base em resultados de indicadores, como qualidade da educação. Assim, o Programa Jovem de Futuro foi desenvolvido, segundo o IU, para agir na resolução dos problemas do ensino médio e proporcionar uma educação de qualidade mediante uma gestão de qualidade. Na imagem 8, é possível compreender a racionalidade que fundamenta o PJF.

Imagem 8 - Estruturação da racionalidade do PJF



Fonte: Elaborado pela autora.

⁶² Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças.

Os problemas apresentados pelo IU eram as desigualdades educacionais e a baixa aprendizagem no ensino médio, sendo a solução dada pelo instituto, a elaboração de um currículo inovador. A orientação inicial do programa foi a atuação somente no ensino médio não profissional, o que no Ceará foi seguido entre 2012 e 2014. A partir de 2014, o programa foi expandido para as escolas profissionais (EEEPs). À vista disso, os objetivos do programa são:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais (Brasil, 2009).

Esses objetivos focam na reformulação e na melhoria do ensino médio brasileiro, com a expansão do acesso e uma formação que integre os conhecimentos gerais com científicos, tecnológicos, culturais, técnicos e experimentais. Para isso, há necessidade de reformulação curricular alinhada às demandas do século XXI e o incentivo às parcerias com o setor privado, a exemplo do Sistema S. Entretanto, a melhora na qualidade e nos resultados do ensino médio, para IU, é precedida de um modelo de gestão escolar eficaz, eficiente e efetivo.

Assim, o IU (2012) entende que, para a obtenção de resultados de qualidade, é necessária uma gestão eficiente e eficaz. Ou seja, na lógica empresarial, uma educação de qualidade só é possível em consonância com uma gestão escolar eficiente, e nesse caso, nos moldes empresariais. Por consequência, o aumento nos resultados de aprendizagem, bem como a diminuição das desigualdades escolares e a redução da evasão, seriam resolvidos com o aperfeiçoamento da gestão. Os

elementos norteadores são: planejamento, execução, monitoramento e avaliação (Instituto Unibanco, 2021).

Nesse sentido, o Programa Jovem de Futuro está na proposta de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). Nesta proposta, a gestão escolar é conduzida por estratégias e instrumentos de natureza empresarial que, segundo sua lógica, tornam o trabalho dos gestores mais eficiente. O seu objetivo é:

[...] atingir alunos, professores e gestores com a proposta de uma gestão escolar participativa, técnica e transformadora, orientada para resultados, que impacte na qualidade do aprendizado a partir do uso eficiente dos recursos, ferramentas e metodologias ofertadas às unidades de ensino participantes (Instituto Unibanco, 2012, p. 15).

Essa gestão orientada para resultados intensifica um planejamento escolar focado no estabelecimento de metas com base em indicadores quantitativos. Essa gestão escolar participativa, técnica e transformadora, idealizada, se resume a reuniões com a participação do núcleo gestor, do(a) superintendente da CREDE, um representante dos professores, um representante dos estudantes e um representante dos pais. A participação desses segmentos não garante uma gestão participativa, haja vista que a maioria da comunidade escolar não fica sabendo dos resultados destas reuniões. Em muitas EEEPs visitadas, os professores e alunos não tinham conhecimento sobre o que era o PJF e nem como funcionava.

O foco no uso eficiente dos recursos, ferramentas e metodologias induz a escola para a perspectiva gerencialista da educação, ao pregar que o desenvolvimento de competências técnicas e atitudinais por parte da gestão escolar irá proporcionar melhorias na gestão dos aspectos pedagógicos, de recursos e qualidade e eficiência da gestão. E nesse desenvolvimento, o PJF recorre ao Circuito de Gestão (CdG) como método de planejamento estratégico para a obtenção dos resultados.

Para o IU, a utilização do Circuito de Gestão como método possibilita a orientação, a organização e a sistematização dos processos da gestão escolar, no intuito de atingir melhores resultados educacionais. Portanto, esta metodologia, inspirada no ciclo PDCA (Plan, Do, Check e Act), tem como finalidade dar suporte para a execução do trabalho dos gestores escolares por meio de um circuito, composto pelos seguintes componentes: pactuação de metas, planejamento,

execução, avaliação de resultados, compartilhamento de práticas e correção de rota, conforme a Imagem 9.

Imagem 9 - Infográfico do Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco.

O circuito inicia com o estabelecimento de uma meta, baseada em um problema de aprendizagem. Este, por sua vez, foi definido mediante um diagnóstico resultado de dados extraídos do IDEB ou SPAECE. Em seguida, é elaborado um plano de ação com os mecanismos e meios para “enfrentar” o problema, ou seja, o planejamento para, posteriormente, a execução destas.

Na execução, o núcleo gestor tem o papel de mobilizar a sua equipe para a concretização das ações. O desempenho das ações é aferido na avaliação e monitorado através do que o IU denomina de Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), em reuniões trimestrais. As ações exitosas são compartilhadas por meio do compartilhamento de práticas. O circuito finaliza com a correção de rota, etapa em que ocorre a Reunião de Boas Práticas (RBP), na qual são compartilhadas as boas experiências e sugeridos os ajustes para atingir os resultados. No Quadro 11, temos a descrição de cada etapa do CdG pelo IU.

**Quadro 11 - Descrição das etapas do Circuito de Gestão do Programa
Jovem de Futuro**

PACTUAÇÃO DE METAS	<ul style="list-style-type: none"> - Ponto de partida para o Jovem de Futuro; - Orientará o planejamento da escola e apoiará o acompanhamento dos profissionais que administram o Circuito de Gestão
PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - É uma ferramenta importante para viabilizar o planejamento participativo nas escolas. - É por meio dele que a comunidade escolar delinea o que precisa ser feito a partir de seu diagnóstico para alcançar o resultado desejado. - É um guia de execução e atendimento para que a equipe não perca de vista a melhoria do aprendizado, e o caminho desenhado para sua eficácia.
EXECUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - É a fase em que se coloca em prática as ações planejadas, com muita atenção ao monitoramento de rotina, as adequações e o registro.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - São reuniões trimestrais para analisar a implementação do plano de ação e validar o alcance dos resultados. - Esse é o momento de avaliar o andamento do Circuito de Gestão
COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - É uma atividade trimestral que reúne escolas de uma mesma região para se apoiarem mutuamente na busca por melhores resultados de aprendizagem. - É um momento de troca de experiências entre as escolas, que poderão compartilhar os aprendizados relacionados às práticas que favorecem a execução das tarefas, facilitam a entrega dos produtos, produzem efeitos sobre os resultados pretendidos e promovem a melhoria dos indicadores estruturantes.
CORREÇÃO DE ROTA	<ul style="list-style-type: none"> - É o momento de revisar o caminho e as estratégias traçadas e identificar aquelas que não produziram resultado para alcançar a meta.

Fonte: INSTITUTO UNIBANCO.

Uma vez concluída a primeira volta no circuito, os gestores voltam para o Plano de Ação desenvolvido com base no diagnóstico (baixa aprendizagem), verificam sua meta e fazem novamente o circuito, percorrendo todas as etapas.

Acontece que o Circuito de Gestão e o PDCA (Plan, Do, Check e Act), método e metodologia empregado pelo PJJ, restringem a gestão escolar à busca por um aumento de resultados, a exemplo do IDEB, e a classificam como educação de qualidade. A dependência deste modelo de dados e indicadores produziu uma visão simplista da educação, ao reduzir os problemas de aprendizagem a notas, índices e avaliações externas e desconsiderar as múltiplas variáveis presentes no processo de aprendizagem dos alunos.

Isso produz uma gestão guiada pelo setor privado, sob o argumento de eficiência por parte destes na esfera educacional. A parceria entre o público e o privado para o fomento dessa agenda no Ceará fez com que houvesse uma reorganização da gestão das EEEPs, colocando a educação pública a serviço do setor privado para o aumento nos indicadores educacionais. Isso promoveu um monitoramento e avaliação dos resultados sob a ótica da flexibilidade dos processos, autonomia dos gestores e ampliação da disputa entre as EEEPs pelo ranking de melhores escolas do estado e do país, a partir do desempenho com base em indicadores.

A consequência desta competição foi o aumento da desigualdade educacional entre as EEEPs e as demais escolas estaduais, nas quais estas aprovam mais no ensino superior e dispõem de melhores estruturas, o que, ao se destacar nos rankings, atrai os melhores alunos. É preciso pontuar que a melhoria dos resultados estatísticos não significa melhoria da aprendizagem e muito menos que a educação é de qualidade. As EEEPs, com o investimento financeiro, estrutura padrão MEC, seleção de alunos com base em notas, professores com toda a sua carga horária (40 horas) e foco em resultados educacionais, conseguiram destaque nos indicadores educacionais.

No Quadro 12, é possível observar uma comparação entre a TESE e o PJJ, com base nos pilares utilizados para a análise deste modelo.

Quadro 12 - Comparativo entre a TESE e o PJF

MODELO DE GESTÃO	FOCO EM RESULTADOS EDUCACIONAIS	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO
TESE	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios da gestão empresarial; - Vivência prática da filosofia da TESE; - Alunos como clientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclo do planejamento associado ao protagonismo juvenil e a atitude empresarial; - PDCA (Plan, Do, Ckeck e Act). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas oriundas da gestão empresarial; - KPIs; - SWOT; - PDCA; - Escolas como referências em educação integral.
PJF	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão Escolar para Resultados; - Estratégias e princípios empresariais; - Alunos como clientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Circuito de Gestão; - PDCA (Plan, Do, Ckeck e Act). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento dos indicadores educacionais, o IDEB, por exemplo.

Fonte: Elaborado pela autora.

O PJF possui aspectos mais participativos do que a TESE, mas ambos os modelos têm foco nos resultados educacionais como referência para a qualidade da educação. Para isso, a gestão escolar precisou ser pensada e estruturada a partir dos princípios, estratégias e processos da gestão de uma empresa. Essa mudança na forma de gerenciar trouxe para a escola formas de planejamento, de monitoramento e de avaliação, cujos objetivos principais são os resultados e o aumento dos indicadores.

Na próxima seção, analisaremos como a organização curricular das EEEPs foi estruturada intrinsecamente no regime de acumulação flexível e com influências do setor empresarial, para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais e empreendedoras e o aumento dos resultados educacionais.

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção, analisaremos o currículo das EEEPs, no entendimento de que este é um campo de conhecimento, mas também de disputa. Ou ainda, como expõe Silva (2005), uma relação de poder. Logo, a proposta de organização curricular está diretamente relacionada com a definição dos conhecimentos e saberes, classificados como necessários para a vida em sociedade. E estes fazem parte das disciplinas escolares, onde a escola é o espaço de difusão.

Conseqüentemente, a análise deste currículo não pode prescindir das bases materiais que o produziram, como argumenta Kuenzer (2020), das bases do regime de acumulação flexível, visto que o currículo é pensado e colocado em prática conforme a lógica do capital. Dessa forma, ao ponderar sobre o currículo no ensino médio integrado à educação profissional do Ceará, é preciso considerar a concepção de currículo integrado, modelo defendido como o adotado nas EEEPs, e que aqui aparece como objeto de disputa. Por isso, faz-se necessário situar as relações de poder e de disputa que envolvem esta concepção e sua prática, marcada por um projeto hegemônico e outro contra-hegemônico.

No caso do Ceará, esta disputa é circunscrita pela incorporação das diretrizes dos organismos internacionais na definição deste currículo integrado e de organizações sociais, institutos e entidades privadas, vinculadas ao setor empresarial, para a formulação e disseminação destas diretrizes, expressando a inserção do setor privado no setor público.

Para elucidar essa relação entre o público e o privado, o objetivo desta seção é examinar as parcerias público-privadas no currículo das EEEPs. Assim, a análise será acerca da categoria de organização curricular, conforme a Figura 6.

Figura 6 - Categorias de conteúdo para a análise das Escolas Estaduais de Educação Profissional: destaque para a organização curricular



Fonte: elaborado pela autora.

Para isto, esta seção está dividida em duas partes. A primeira, a partir do desenho curricular das EEEPs, examina-se como ocorrem as parcerias público-privadas no currículo, quais as finalidades destas parcerias e como a escola se tornou uma mercadoria a serviço do setor privado.

A segunda parte corresponde às disputas existentes na concepção e formulação do currículo integrado nas EEEPs, manifesto em um deslocamento de sentido, efeito do neoliberalismo (Dagnino, 2004) e pelo metamorfoseante (Alves e Oliveira, 2020) do que seria essa integração, com a introdução da Pedagogia das Competências, da Pedagogia da Presença, da Teoria do Capital Humano e das Habilidades e Competências Socioemocionais em detrimento da integração e interdisciplinaridade dos conteúdos com base nos eixos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

5.1 O PAPEL DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao estudar currículo, a primeira pergunta a fazer é: quais as bases para a definição do currículo? Essa pergunta faz-se necessária, pois a análise de um currículo não é reduzida ao seu desenho curricular e aos seus conteúdos isoladamente, mas relacionados com a base material que propiciou seu arranjo e as conexões para o seu programa e conteúdos.

Nessa mesma lógica, as teorias críticas do currículo apresentam indagações que vão além da definição do que é currículo, na tentativa de compreender o porquê do currículo. O fundamento é a compreensão de que o currículo resulta de uma seleção, logo, uma escolha, que sempre é marcada por uma relação de poder. Em um universo de conhecimentos socialmente construídos, optar por uns em detrimento de outros requer definir quais saberes são adequados e necessários para serem ensinados (Silva, 2005).

Diante disso, Silva (2005, p. 14) aponta uma questão central na análise sobre o currículo: “qual conhecimento deve ser ensinado?”. Essa pergunta convida a duas outras problemáticas: o que os estudantes devem aprender? E qual conhecimento merece compor o currículo? As respostas para essas questões implicam determinar qual o tipo ideal de cidadão que a sociedade quer formar.

Aqui temos o ponto de partida para pensar o currículo: a sociedade capitalista dispõe de um modelo ideal de cidadão e o currículo é concebido para formar este ser humano desejável. O capitalismo demanda conhecimentos, competências e habilidades para a atuação no mercado de trabalho que serão objeto da fundamentação e dos conteúdos dos currículos escolares. Dito de outra forma, o que será ensinado e aprendido deverá estar em consonância com o capitalismo contemporâneo, ou seja, em congruência com essa estruturação produtiva.

O ensino médio é crucial para essa tarefa, por ser uma etapa que prepara os jovens para o trabalho e/ou para a vida universitária. Por isso, a sua organização curricular é objeto de interesse e de disputas. O ensino médio integrado à educação profissional passa por esta disputa. Para que essa formação aconteça, diferentes modelos de currículos compõem o EMI nas redes de ensino federal e estaduais no Brasil. Aqui não há pretensão de explorar estes, mas analisar o modelo presente no Estado do Ceará, a partir das EEEPs. Para dar conta de uma formação que integre o ensino médio à educação profissional, as EEEPs organizaram seu currículo em

três áreas do conhecimento: (1) Formação Geral; (2) Formação Profissional; e (3) Parte Diversificada⁶³, que correspondem a 5400 horas totais, distribuídas em 3 anos.

Na formação geral estão as disciplinas comumente atribuídas ao ensino médio⁶⁴, na formação profissional as disciplinas referentes ao curso técnico e na parte diversificada estão as disciplinas com temáticas voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais, profissionais e cidadã.

As disciplinas da formação geral mudam conforme as reformas curriculares para o ensino médio, inicialmente 13 disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Inglês, Espanhol, Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física) e a partir de 2022 é constituída de 12 disciplinas, com a exclusão de espanhol, conforme a Lei 13.415/2017⁶⁵.

As disciplinas da parte profissional mudaram, em consonância com as edições do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (2012), o documento Caminhos para Integração dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, elaborado pela COEDP da SEDUC.

Na parte diversificada (atividades complementares), as disciplinas também sofreram alterações, o que ocasionaram mudanças significativas com o fim de algumas disciplinas e com a criação de novas, mas sem perder a finalidade inicial. No início das EEEPs, as disciplinas eram: Horário de Estudo, Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE), Temáticas, Práticas e Vivências, Formação para a Cidadania e Preparatório para o Estágio. Posteriormente, Horário de Estudo, Formação para a Cidadania, Projetos Interdisciplinares, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo. Atualmente, além dessas disciplinas, acrescentaram Espanhol, Oficina de Redação e disciplinas de aprofundamento, conforme o Novo Ensino Médio.

Essas disposições compreendem os formatos nos quais foram estruturados os currículos das EEEPs entre 2008 e 2022. Com base nas alterações ocorridas, foi possível identificar 3 momentos na organização curricular. O 1º momento abrange os

⁶³ A Formação Geral, Formação Profissional e Parte Diversificada, denominação oficial, também são denominadas de Base Geral, Base Profissional e Base Diversificada pelos sujeitos da pesquisa. Na Criação das EEEPs a Parte Diversificada era denominada de Atividades Complementares.

⁶⁴ Segundo as reformas no ensino médio.

⁶⁵ Essa análise não considera a Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, que define as diretrizes para o ensino médio.

primeiros anos das EEEPs, entre 2008 e 2011, marcados pela inserção de uma área com atribuições de integrar a formação geral à profissional, denominada de Atividades Complementares. Assim como a parceria da SEDUC com o CENTEC e o ICE para o funcionamento e o modelo pedagógico, respectivamente. E posteriormente com o Sebrae para a formação e o direcionamento da disciplina de Temáticas, Práticas e Vivências. Esse momento aponta para as parcerias iniciais nas EEEPs e reflete a ligação entre a educação e o mercado, na qual o currículo, especificamente a parte diversificada, é estabelecida com base nos interesses do setor privado. Em síntese, as Atividades Complementares apresentaram-se como um espaço de flexibilização curricular, ao introduzir a lógica das competências no currículo.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio de 2012, as EEEPs passaram por um redesenho do seu currículo. As mudanças nas disciplinas da formação profissional (Cursos Técnicos) foram justificadas pela necessidade de adequação do perfil profissional almejado pelo mercado de trabalho e às particularidades econômicas cearenses.

As alterações também recaíram na área das atividades complementares, que passaram a ser denominadas de parte diversificada e com modificação nas suas disciplinas, como exposto anteriormente. No 2º momento, continuam as parcerias com o CENTEC, ICE e Sebrae, mas com a expansão destas parcerias com a chegada do IA e IAS na organização curricular e o IU na gestão⁶⁶. Constituindo um período de transferência dos produtos educacionais produzidos pelo terceiro setor para a SEDUC. A expansão das parcerias com o setor privado resultou na terceirização da educação, com a transferência das atribuições da SEDUC para as disciplinas da parte diversificada e com a contratação de professores para a formação profissional.

Essa organização curricular durou até o final de 2021, em consequência da implantação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1ª série. O terceiro momento, ainda em fase de disputa, execução e recombinações, é marcado por um currículo nos moldes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da contrarreforma do ensino médio, Lei Federal n.º 13.415/2017, com início em 2022 até 2024, com a Lei Federal n.º 14.945/2024, que modifica a anterior. A adequação do currículo à BNCC

⁶⁶ Parceria analisada no capítulo anterior.

e a reforma do ensino médio acentuam a flexibilização curricular e precarizam a formação intelectual com a intensificação das competências técnicas, alinhadas ao projeto neoliberal.

Essa mercantilização da educação, concebida a partir da terceirização das EEEPs para os institutos e entidades privadas, constitui um processo de privatização destas. Concordamos com Freitas (2018), quando afirma que não existe “meia privatização” e que a transformação da escola em uma miniorganização empresarial corrói a escola, altera sua concepção de educação e a converte em uma prestadora de serviço. A esse movimento de solucionar os problemas da educação pública a partir de uma organização nos moldes empresariais, Freitas (2018) qualifica de reforma empresarial na educação. E explicita que,

A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio da sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado (Freitas, 2018, p. 56).

A categoria central para a compreensão desta agenda oculta é a privatização, que não acontece da mesma forma, e pode ser entendida de três maneiras, conforme Peroni (2018).

[...] ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional (Peroni, 2018, p. 213).

No caso das EEEPs, a escola continua como propriedade do Estado, gerida com dinheiro público, mas como uma organização curricular nos moldes das demandas empresariais e do capital, com a inserção de disciplinas, conteúdos, contratação e formação de professores por meio de parcerias com organizações sociais e empresas. Um produto para a iniciativa privada, em que há o controle dos conteúdos, métodos e finalidades, como aponta Freitas (2018).

A efetivação do EMI só foi possível mediante a assinatura de um contrato de gestão entre a SEDUC e o CENTEC para a sua execução pedagógica e, com isso, a gestão da formação profissional, com a seleção e contratação de professores para

esta área na categoria de horistas e sob o regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Esse formato desloca a responsabilidade do setor público para o privado e precariza a atuação docente. Essa forma de contratação não ocorre nos outros componentes curriculares ministrados por professores da própria rede da SEDUC, efetivos ou temporários.

Na parte diversificada, também ocorreram parcerias com institutos e empresas para as orientações, formulação de material (guias) e formação de professores. Essas parcerias foram estabelecidas ao longo das mudanças curriculares e são responsáveis pela definição e redefinição da política educacional, mesmo depois da transferência do produto para a SEDUC. Assim, a inserção do setor privado na educação pública ocorre via editais, convênios, contratos para a compra de produtos educacionais, sistema de gestão e formações continuadas para docentes e gestores (Peroni, 2018). Esses formatos são justificados pela narrativa de que o setor público é ineficiente para a condução de uma educação de qualidade e que isso é facilmente resolvido com a transferência para o setor privado.

Adrião e Peroni (2009) mostram que essa eficácia é legitimada a partir dos resultados nas avaliações, principalmente do IDEB. Isso fica evidente no Ceará, que justifica seu modelo com base nesses resultados. A melhoria nos indicadores corrobora a tese de que o setor privado é mais eficiente e que, por isso, é indispensável para a melhoria da educação pública. Esses resultados justificam a preferência pela “colaboração” do setor privado ao público, que fica maior porque esta é, na maioria das vezes, executada por “instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o bem da educação”, ou exibem-se assim. (Peroni, 2012, p. 26). Tudo sob a denominação de parceria. Adrião (2018) aponta que o uso do termo parceria dificulta o entendimento da sociedade do que, na verdade, é um processo de privatização.

Essa ocorre porque a maioria dessas organizações tem origem empresarial e está a serviço dos interesses destas empresas, o que faz com que o empresariado intervenha nas políticas e ações educacionais, influenciando-a e definindo-a. Processo que Peroni (2018) chamou de mercadificação da educação pública e que,

[...] não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de

diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental (Peroni, 2018, p. 214).

Essa perspectiva mercantilista da educação (Freitas, 2018), que aproxima o setor educacional e o setor econômico (Laval, 2019), transformou a escola em uma empresa que disputa o mercado educacional por eficiência e eficácia nos resultados. A forma encontrada para isso foi a redefinição dos seus objetivos, concepções e reorganização do seu funcionamento em sintonia com o neoliberalismo, a globalização e o regime de acumulação flexível.

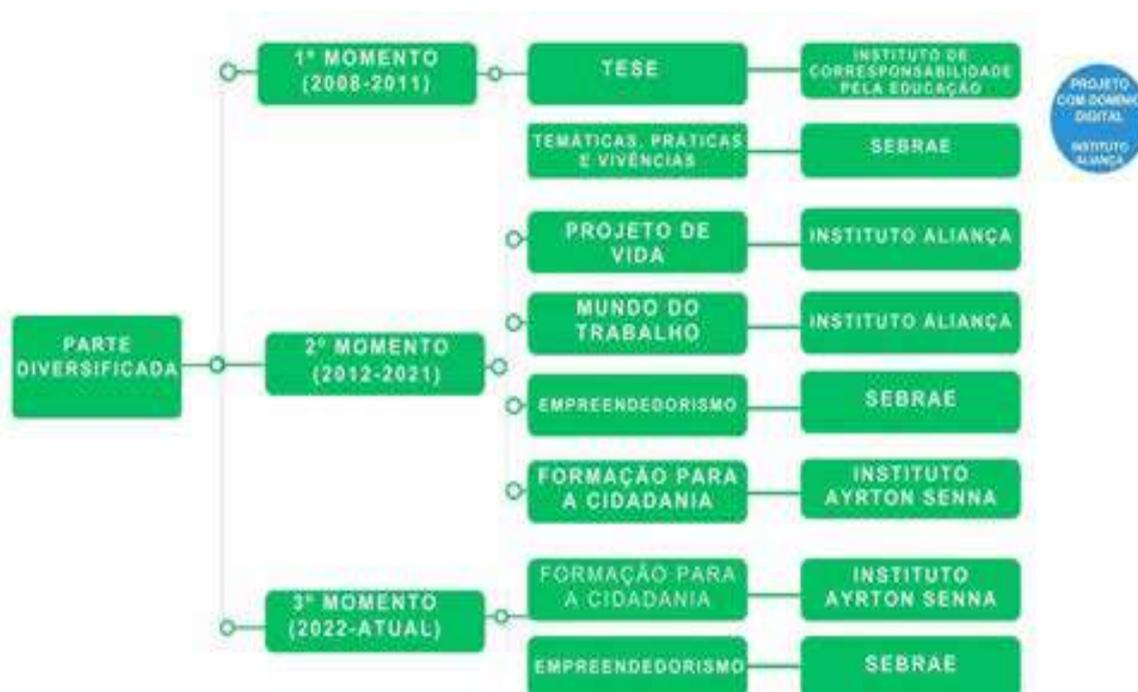
O capitalismo flexível exige mercados flexíveis, instituições flexíveis, a empresa requer um trabalhador flexível, pois o que “[...] se exige na empresa não é uma especialização altamente específica, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível” (Laval, 2019, p. 70). Isso porque o regime de acumulação flexível, em larga escala, demanda por força de trabalho pouca ou semi-qualificada, principalmente em países ou regiões periféricas.

Por competências entendemos a capacidade de resolver problemas, enfrentar situações imprevisíveis no trabalho e ser flexível diante da competitividade (Ramos, 2006). As competências promovem a padronização das atitudes e dos hábitos dos estudantes (Freitas, 2018). A escola deverá, sob a lógica do capital, padronizar, preparar e formar o trabalhador para esse regime de acumulação flexível, que demanda por aquisições de competências empresariais, socioemocionais e empreendedoras.

O currículo é adaptado para conduzir a essa formação por competências que exigem flexibilidade para a inserção no mercado de trabalho, mas essa finalidade não fica evidente, ao ser transmitida a concepção de uma educação para a vida. No currículo das EEEPs, especificamente na parte diversificada, essa lógica é intrínseca. A materialização de disciplinas como empreendedorismo, projeto de vida, formação para a cidadania e mundo do trabalho traz para a formação dos alunos o desenvolvimento de competências socioemocionais, empreendedoras e empresariais necessárias para o mercado de trabalho em um regime de acumulação flexível. Essas competências, por meio dessas disciplinas, foram incorporadas ao currículo por intermédio dos institutos, organizações sociais e empresas, por parcerias e convênios com o Governo do Estado, por intermédio da SEDUC.

Nos 3 momentos da organização curricular, identificamos o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Aliança (IA), o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Sebrae nas disciplinas da parte diversificada (atividades complementares), conforme Figura 7.

Figura 7 - Distribuição das disciplinas da parte diversificada com os seus parceiros



Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro momento, temos as disciplinas de TESE e Temáticas, Práticas e Vivências em parceria com o ICE e o Sebrae, respectivamente. Não é uma disciplina, mas temos o Programa Com.Domínio Digital presente nas EEEPs para os alunos cursarem no turno da noite em parceria com o IA⁶⁷. O Programa Com.Domínio Digital está na figura, pois os objetivos e metodologia presentes no programa foram transpostos para as disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, que o IA veio desenvolver e consolidar no 2º momento. Tanto as disciplinas de TESE e Temáticas, Práticas e Vivências quanto o Programa Com Domínio Digital tinham como essência a construção do projeto de vida dos jovens, a

⁶⁷ Não era obrigatório e nem exclusivo para alunos das EEEPs.

partir do desenvolvimento de competências, para a inserção no mercado de trabalho.

Com a mudança nas disciplinas da parte diversificada e o aumento das parcerias, no 2º momento, houve o fortalecimento destas para o estabelecimento da parte diversificada e do projeto de vida como elementos integradores do currículo. Temos a concepção do projeto de vida como necessário para o desenvolvimento das potencialidades pessoais e profissionais dos jovens. Há aqui a conciliação entre a função integradora do projeto de vida e o desenvolvimento das competências socioemocionais, empresariais e empreendedoras.

A consolidação dessa ideia de integração e da imprescindibilidade das competências promoveram a transferência dos produtos educacionais desenvolvidos para as disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho e a saída do IA como agente parceiro. Em contrapartida, o IAS ganhou força como organização promotora da educação integral de qualidade, ao agregar competências cognitivas com as socioemocionais. Coube ao Sebrae a incorporação das competências empreendedoras, defendidas como indispensável para a empregabilidade e o desenvolvimento econômico do Estado e do país.

No 3º momento, as parcerias estão reduzidas, mas isso não significa a mudança na perspectiva e orientação das disciplinas da parte diversificada estabelecidas pelos ideais do setor privado. A BNCC endossa a pauta do desenvolvimento das competências, do projeto de vida e do protagonismo juvenil. De acordo com Alves e Oliveira (2020), a organização do currículo por competências foi resultado do direcionamento do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da atuação do Movimento Todos pela Educação. Outros agentes também tiveram atuação forte nesse novo formato do Ensino Médio, como o ICE, o IAS e a Fundação Lemann.

As transformações nos três momentos da organização curricular especificados expressam como a lógica empresarial foi gradualmente inserida nas EEEPs com o estabelecimento das parcerias. Estas, por sua vez, promoveram uma institucionalização de agendas do setor privado com o delineamento do currículo, mas especificamente a parte diversificada. Essas parcerias com empresa e o terceiro setor vinculado a grupos empresariais, em um processo de privatização da educação via currículo, ocorreram em 3 etapas: (a) Incidência em políticas públicas

para o ensino médio; (b) organização e reorganização curricular com base em competências; (c) metodologias e práticas pedagógicas flexíveis.

A análise da privatização por meio da atuação das organizações sociais e sua incidência nas políticas públicas para o ensino médio ocorre pela sua concepção de educação integral como política pública. As incursões e mudanças curriculares implantadas mediante a parceria com os institutos tinham como foco a promoção da sua concepção de educação integral como política pública.

Figura 8 - Centralidade da Educação Integral e seus fundamentos



Fonte: Elaborado pela autora.

A efetivação da educação integral como política pública pelo governo cearense ocorreu pelos estabelecidos dos seguintes fundamentos: tempo integral, parte diversificada, protagonismo juvenil, desenvolvimento de competências socioemocionais e empreendedoras, projeto de vida como elemento integrador, formação para a cidadania, mundo do trabalho como sinônimo de mercado de trabalho e metodologias de aprendizagem com base em vivências práticas, como mostra a Figura 8. A introdução desses fundamentos ocorreu gradualmente e segundo as parcerias com os institutos e empresas.

Como a proposta do Ceará era a implantação do ensino médio integrado à educação profissional e ainda não existia nenhuma experiência desse tipo na rede estadual, o governo e a SEDUC recorreram ao ICE para promover essa integração. É interessante salientar que o estado já contava com EMI na rede federal com o IFCE, mas o governo optou por fazer essa integração mediante uma parceria público-privada.

O ICE, entidade privada sem fins lucrativos, era considerado pioneiro e tinha expertise na metodologia de educação integral ao desenvolver o modelo da Escola da Escolha em escolas pernambucanas⁶⁸. A educação integral, a partir da Escola da Escolha, foi materializada através do tempo integral, do “Projeto de Vida de cada aluno e pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo” (Magalhães, 2008, p. 22)

Apesar dessa experiência não ser no ensino médio integrado à educação profissional, o Ceará apostou no seu modelo pedagógico para as EEEPs, pois a proposta tinha como diferencial a inclusão de uma parte de formação diversificada como componente indispensável para o desenvolvimento integral dos alunos. Esse componente, de um modelo considerado inovador pelo setor empresarial, tinha como objetivos a construção do projeto de vida, protagonismo juvenil, autoconhecimento, o desenvolvimento de atitudes e habilidades socioemocionais para a concepção de uma educação integral. A oferta de uma educação integral com ênfase nas competências socioemocionais e empreendedoras indica uma perspectiva utilitarista da educação, que reduz o ensino a habilidades técnicas com foco no mercado de trabalho e subordina a educação à lógica economicista.

Esses objetivos foram concretizados no currículo das EEEPs com a criação de uma parte diversificada e com disciplinas para essas finalidades, como já mencionado. A organização curricular das EEEPs inspirado na escola da escolha do ICE, mas com diferenças significativas ao abranger a educação profissional, serviu de base para a criação de um novo modelo de escolas que integram a formação propedêutica e a profissional, que foi difundido a partir de 2016 com outros estados, como o Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Minas Gerais.

Tanto com a criação da Escola da Escolha como com o modelo das escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a partir das EEEPs, o ICE

⁶⁸ Modelo desenvolvido com base em PPP e transformado em políticas educacionais para o ensino médio em vários estados brasileiros.

incidiu e influenciou nas políticas públicas estaduais e brasileiras para o ensino médio. Inicialmente, nas políticas estaduais para o ensino médio⁶⁹, posteriormente no ensino fundamental⁷⁰ e de forma mais categórica no âmbito nacional, com a BNCC e a centralidade do projeto de vida e do protagonismo juvenil.

A premissa da atuação do ICE e suas parcerias com o setor público está apoiada no ideário de ineficiência do setor público na promoção de uma educação de qualidade e na precária situação do ensino médio. A solução descrita acima foi a criação de um modelo de ensino médio com métodos e conteúdos replicáveis formulados com base nos ideários empresariais e neoliberais.

A consolidação da educação integral nos moldes empresariais e neoliberais nas EEEPs não foi de atribuição somente da parceria com o ICE, outras organizações também contribuíram. Os pilares da educação integral foram aprofundados por programas e disciplinas. O IA⁷¹ aparece nesse contexto para desenvolver habilidades e competências socioemocionais como complementares às cognitivas, na iminência de uma formação multidimensional e, portanto, integral.

O IA é uma associação da sociedade civil de interesse público e sem fins lucrativos que fez parceria com o Governo do Estado do Ceará para a implantação do CDD e que posteriormente a transformou em unidades curriculares Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. A parceria entre o IA e a SEDUC iniciou em 2005 com a implantação do Programa Com.Domínio Digital. O Programa Com.Domínio Digital era inicialmente um projeto aprovado pelo Programa Entra 21 do BID e tinha como objetivo contribuir com “a diminuição do desemprego juvenil, através da qualificação profissional com inserção de jovens no mundo do trabalho, com foco no fortalecimento da sua identidade e na construção dos seus projetos de vida e carreira”. (Instituto Aliança, 2010, p. 8).

⁶⁹ Estado em que o ICE atua no ensino médio: Amazonas, Acre, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

⁷⁰ Estados em que o ICE atua no ensino fundamental: Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

⁷¹ Antes de ser Instituto Aliança era Instituto Aliança com Adolescente, uma instituição criada a partir do anseio e parceria de 4 organizações: Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). (Instituto Aliança, 2019).

Na organização por áreas de atuação do Instituto Aliança, o programa estava inserido na área temática de Educação para a inserção socioproductiva, cuja intenção é,

[...] contribuir com a causa da empregabilidade juvenil através da formação integral e inserção qualificada, permanência e ascensão dos jovens urbanos e rurais no mundo do trabalho, apoiando a construção dos seus projetos de vida e planos de carreira. Busca, também, apoiar as famílias dos jovens na estruturação de empreendimentos geradores de renda, através da produção e comercialização de bens e serviços. (Instituto Aliança, 2010, p. 8)

Na passagem acima, conseguimos identificar conhecimentos, competências e habilidades defendidas como necessárias para o sucesso no mercado de trabalho, tais como empregabilidade, mundo do trabalho, projeto de vida e empreendedorismo. No bojo dessas competências está o protagonismo juvenil para a elaboração dos seus projetos de vida. Tudo isso no primeiro momento da organização curricular, quando ainda não tinham disciplinas focadas em cada competência.

Como esse programa não era um componente curricular obrigatório das EEEPs, mas as suas bases faziam parte das orientações dos organismos internacionais para a educação integral, antes mesmo da criação das duas unidades curriculares do IA, esse atuou na organização e no desenvolvimento de duas unidades curriculares já existentes, TESE e Preparação para o Estágio. Inicialmente, a TESE, enquanto disciplina, tinha o propósito de estimular a produção dos projetos de vida, protagonismo juvenil, atitude empresarial e corresponsabilidade, em consonância com os 4 pilares do conhecimento de Delors: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser.

O IA consolidou o eixo da construção do projeto de vida como finalidade da disciplina de TESE e organizou os conteúdos e metodologias que deveriam ser utilizados. Em Preparação para o Estágio, o eixo central foi a preparação para o moderno mundo do trabalho. Esses eixos passam a ser os eixos centrais das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho posteriormente. Essas disciplinas se constituíram como tecnologias educacionais a serem comercializadas e modelo disseminado em âmbito nacional.

Dessa forma, tivemos o seguinte quadro: em 2005, uma experiência piloto do CDD, que expande para outros estados e chega às EEEPs em 2008, ano de sua

criação; entre 2005 e 2008, o projeto se transforma em um programa com uma estrutura, materiais didáticos e sistema de avaliação; em 2009, o material produzido para dar suporte ao programa começa a ser reestruturado para as EEEPs; e em 2011, o programa se torna uma política pública com a criação de duas unidades curriculares e inicia o processo de reorganização curricular no ano seguinte.

Assim, em 2013, a SEDUC estabeleceu parceria com o IA para a transferência da metodologia e dos conteúdos de seu produto educacional às duas unidades curriculares obrigatórias no currículo das EEEPs, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. Essa transferência ocorreu pautada nos protótipos de núcleo de práticas sociais e orientação para o trabalho, sugeridos pela Unesco e MEC para a integração, com base nas competências pessoais, sociais e produtivas.

A transferência ocorreu por meio de capacitação de professores para o repasse da metodologia, conteúdos e planos de aula, visitas de monitoramento e orientação direta. Além disso, houve a produção e divulgação do guia do aluno, do educador e de orientação e monitoramento. Desse modo, o processo de transferência transformou essa tecnologia educacional com origem no setor privado em uma política pública cearense. O que mostra a incidência do IA em políticas públicas para o ensino médio no Ceará com a institucionalização das referidas disciplinas.

Essa institucionalização não ocorreu somente no ensino médio integrado à educação profissional, nas escolas de ensino médio regulares e em suas políticas, essa transferência resultou na unidade curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)⁷², como a passagem abaixo.

Acreditando que os bons modelos de intervenção devem influenciar as políticas públicas de juventude ou se transformar em uma delas, o Instituto Aliança avançou na adaptação das bases teóricas e metodológicas do CDD para a estruturação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS, e as demais disciplinas de "Projeto de Vida" e "Mundo do Trabalho".

⁷² "É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, no primeiro ano; a comunidade, no segundo ano; o mundo do trabalho, no terceiro ano" (SEDUC, [tps://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpss/](https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpss/)).

No Ceará, estas propostas se encontram, respectivamente, incorporadas à Rede Regular de Escolas de Tempo Integral e em parte das Escolas de Tempo Parcial; e à Rede de Escolas de Educação Profissional (EEEPs). (Instituto Aliança, 2019, p. 7)

A incidência na política pública de ensino médio cearense pelo IA foi tão forte que, mesmo depois do fim da parceria com a SEDUC, essas unidades curriculares continuam obrigatórias e sistematizadas segundo os eixos pensados e especificados pelo IA. Isso ocorre porque a educação integral, foco da política educacional cearense, foi construída nos moldes do capital e para atender às suas exigências de uma formação e qualificação com base em uma formação cidadão e no protagonismo juvenil quanto a construção de seus projetos de vida e de carreira para o êxito profissional e inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, temos um contexto de enormes taxas de desemprego no qual o capital não consegue absorver a força de trabalho disponível e isso gera novas relações de trabalho e de exploração. Nesse ínterim, estão os fenômenos do empreendedorismo e da uberização como soluções para esta massa de desempregados.

Esse cenário é inclusive a justificativa para a parceria entre a SEDUC e o Sebrae para a oferta da disciplina de Empreendedorismo, que anteriormente era a disciplina de Temáticas Práticas e Vivências. Para o Sebrae, “o novo desafio do trabalho, marcado pela diminuição da procura de profissionais assalariados, dando lugar à atividade informal e à ampliação de micro e pequenos negócios, impõe a necessidade de capacitação para o empreendedorismo” (Sebrae, 2011, p. 9).

Essa ideia presume que os jovens vão adquirir sucesso no mercado de trabalho com o desenvolvimento de atitudes empreendedoras, através do protagonismo juvenil. Nessa conjuntura de flexibilidade dos processos de trabalho e do mercado de trabalho, foram elaborados e desenvolvidos a finalidade e os conteúdos da disciplina de empreendedorismo por parte do Sebrae.

O Sebrae é uma entidade privada ligada ao sistema S que atua na promoção do empreendedorismo por meio de consultorias e treinamentos às micro e pequenas empresas e microempreendedores individuais. No âmbito educacional, seu foco é o que eles denominam de educação empreendedora, cuja finalidade é transmitir as competências empreendedoras mediante a construção de planos de vida, carreira e negócios.

A parceria da SEDUC com o Sebrae resultou na oferta da disciplina de empreendedorismo somente nas 1ª séries. Dessa experiência, o Sebrae produziu um projeto para difundir a cultura do empreendedorismo, sobre a máxima de que “qualquer um pode empreender”, denominado projeto Despertar. Esse projeto tem como fundamentos o desenvolvimento de competências empreendedoras e de perfis empreendedores para a qualificação profissional e, conseqüentemente, a empregabilidade.

Essa educação empreendedora condiz com a perspectiva da educação para o trabalho em sintonia com a manutenção do sistema capitalista, a partir do que Antunes (2017) chama a atenção para a necessidade de instrumentalização da educação segundo as exigências do mercado. Ora, em um sistema no qual o desemprego é estrutural, há a demanda de criar outras formas de apaziguar e controlar a inquietação e o descontentamento dos excluídos do mercado de trabalho.

E aqui o empreendedorismo é uma estratégia para burlar o desemprego, uma vez que há a responsabilização dos sujeitos. Temos aqui duas estratégias que envolvem a educação e o indivíduo como responsáveis para a resolução de problemas estruturais, uma para o mercado formal com a qualificação, e outra para o mercado informal com o empreendedorismo.

Junto a isso, a pedagogia das competências internaliza nas escolas o discurso da competência para a competitividade, no qual o objetivo é a preparação para o mercado de trabalho de acordo com suas demandas. Essa lógica também está presente na parceria da SEDUC com o IAS, que chega no currículo das EEEPs com o direcionamento da disciplina de Formação para a Cidadania⁷³, a partir de 2015, para o Programa Diálogos Socioemocionais. O Instituto Ayrton Senna, que desenvolveu uma tecnologia educativa (Diálogos Socioemocionais) e a transpôs para as EEEPs, mediante PPP.

O IAS é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, cujo propósito é impulsionar a educação integral, por meio da junção das competências

⁷³ Essa disciplina foi criada dentro do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), materializada a partir de um convênio com a Associação Nacional de Política e Administração de Educação, Seção Ceará (ANPAE - CE), com a finalidade de reduzir a evasão escolar e melhorar a qualidade da aprendizagem. A ANPAE é uma associação civil de natureza acadêmica, que tem o objetivo de garantir a qualidade para todos e participação em políticas públicas.

socioemocionais às cognitivas. Sendo a construção do projeto de vida o pilar dessa educação integral. No cerne está a intenção de criar e definir políticas educacionais.

O início desta parceria teve como finalidade o levantamento de informações, por meio de instrumentais, sobre como as competências socioemocionais estavam sendo desenvolvidas nas escolas públicas de ensino médio cearense, o que incluiu também as EEEPs. Esse levantamento ocorreu entre 2015 e 2017, que iniciou com as turmas de 1ª série e finalizou quando estas chegaram ao 3ª série. Com o fim do ciclo, em 2018 foram desenvolvidas ações pilotos para a implementação de uma tecnologia educacional desenvolvida pelo IAS, intitulada de Diálogos Socioemocionais, cujo objetivo é promover o desenvolvimento de competências socioemocionais para contribuir com as políticas de educação integral (IAS, 2018).

A partir desse programa, o IAS instituiu as 5 macrocompetências definidas pela organização social norte-americana Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) com as competências necessárias para a formação integral dos estudantes, conforme a imagem 10.

Imagem 10-Macrocompetências e suas competências



Fonte: IAS⁷⁴.

Por competências socioemocionais, o IAS compreende os comportamentos e atitudes produzidos com base nas capacidades individuais de pensar e agir que vão ser determinantes para as tomadas de decisões e para o enfrentamento de

⁷⁴ <https://humane.institutoayrtonsenna.org.br/competencias-socioemocionais>.

problemas. Dessa forma, as 5 macrocompetências são: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Cada Macrocompetência tem seus desdobramentos em competências que devem ser desenvolvidas com a premissa da construção do projeto de vida baseado nas experiências individuais.

As competências socioemocionais foram incluídas no currículo sob as justificativas de contribuir com a permanência do aluno na escola e de melhorar a aprendizagem das outras disciplinas da formação geral. Argumento que também está presente na BNCC. A esse respeito, a BNCC tem como fundamento o desenvolvimento das competências socioemocionais e do projeto de vida por parte dos alunos, requisitos obrigatórios do currículo da educação básica brasileira, numa nítida adaptação da escola às exigências do regime do mercado. É importante frisar que a exigência dessas habilidades pela BNCC já fazia parte do currículo das EEEPs desde a sua criação.

A privatização por meio da incidência em políticas públicas para o ensino médio foi concebida por meio da institucionalização de modelos pedagógicos das organizações sociais e empresas que transpuseram suas visões para o Estado. Essa transferência resultou nas disciplinas da parte diversificada como uma política de governo, e isso revela o papel que as PPPs têm a longo prazo na definição das políticas educacionais.

A homogeneização do currículo pelas parcerias, interferiu na organização e nas reorganizações curriculares pelas quais as EEEPs passaram, estas sempre mantiveram a centralidade dos fundamentos de uma educação integral de lógica mercadológica em consonância com as exigências do regime de acumulação flexível. Dessa forma, a organização e reorganização curricular, uma das etapas da privatização da educação cearense, é marcada pela definição, criação e desenvolvimento de disciplinas e conteúdos pelas organizações sociais descritas. A referência foram os pilares da educação integral do projeto hegemônico para a construção de um currículo dito como integral.

Esse currículo integrado do ensino médio à educação profissional foi circunscrito pela parte diversificada e pelo projeto de vida como integradores. Para isso, como estamos discutindo, foram introduzidas tantas disciplinas para esta finalidade como nos conteúdos. Como argumenta o IAS, o sucesso dos jovens

depende do somatório entre conhecimento e atitudes em todas as dimensões da vida.

Diante disso, surge a seguinte indagação: como os pilares dessa educação integral estão presentes nas disciplinas da parte diversificada? As respostas para essa pergunta pressupõem a análise dos materiais didáticos produzidos pelos institutos e empresas para as disciplinas dessa área do conhecimento. Como nem todas as disciplinas têm um material elaborado, a análise se limitou ao material das disciplinas de Empreendedorismo, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Formação para a Cidadania, produzidas pelo Sebrae, pelo IA e pelo IAS, respectivamente.

Para a disciplina de empreendedorismo, o Sebrae produziu um guia do educador intitulado “Crescendo e empreendendo”, onde apresenta e desenvolve os temas que serão trabalhados com os alunos. O guia é a base da formação dos professores que lecionam a disciplina. A formação corresponde a uma capacitação organizada em 4 encontros, com 4 grandes temas, com o total de 12 horas e um certificado ao final. Essa capacitação no início era presencial e agora é à distância. Essa capacitação é a bússola para o professor lecionar a disciplina de empreendedorismo.

Os temas dos encontros são: Descobrimo atitudes empreendedoras; Características do comportamento empreendedor; Trabalho e negócio; e Pensando o futuro. No primeiro encontro, descobrimo atitudes empreendedoras, o foco é a exposição do conceito de empreendedorismo, a partir do incentivo ao desenvolvimento de atitudes empreendedoras para resultados positivos. Aqui temos uma correlação entre atitudes empreendedoras e atitudes positivas, ou seja, os resultados positivos e/ou negativos estão relacionados com as atitudes que os indivíduos tomam no dia a dia.

O objetivo é criar uma lista de atitudes positivas para a obtenção de resultados positivos no mercado de trabalho. O Sebrae considera como atitudes empreendedoras: planejamento, organização, cooperação, iniciativa, dinamismo, levantamento de informações, busca de soluções, criatividade, negociação, liderança, persistência, dedicação, busca de qualidade, comprometimento, correr riscos calculados e ética.

A listagem parte do desafio de criar um produto que atenda às exigências do mercado. Ao final da apresentação do produto, é observado se o trabalho dos

participantes gerou atitudes empreendedoras e, com isso, parte para a conceituação do que é empreendedorismo, considerando que a aprendizagem ocorre de forma prática e vivencial. Como resultado do primeiro encontro, ficou a ideia de que só ocorre aprendizagem para a mudança de comportamento e de atitude pela experiência.

Temos o enaltecimento da dimensão prática do empreendedorismo em detrimento da dimensão teórica. Nesse mesmo sentido, o segundo encontro aborda as Características do Comportamento do Empreendedor (CCE). Entende-se por comportamento a ação e o fazer e por atitudes o pensar e o sentir. Assim, uma vez trabalhado o “pensar”, seria necessário incidir sobre o fazer, para isso o Sebrae utiliza as 10 características dos empreendedores desenvolvidas pela UNESCO, sobre a denominação de Empretec⁷⁵.

Sobre a argumentação de que para ter sucesso é necessário transformar atitudes empreendedoras em estilo de vida, esse encontro se dedica a desenvolver um perfil empreendedor nos participantes. As 10 CCE são: Busca de Oportunidades e Iniciativa; Persistência; Correr Riscos Calculados; Exigência de Qualidade e Eficiência; Comprometimento; Busca de Informações; Estabelecimento de Metas; Planejamento e Monitoramento Sistemáticos; Persuasão e Rede de Contatos; e Independência e Autoconfiança.

Essas características são desenvolvidas no terceiro e quarto encontros a partir da indicação de transformar o trabalho em um negócio. A concepção de trabalho difundida nesse encontro é sinônimo de “qualquer atividade humana que produz algum resultado”, ou seja, o resultado é fruto da dedicação e do esforço empenhado no desenvolvimento do negócio criado (Sebrae, 2011, p. 72)

O trabalho enquanto negócio é compreendido e apresentado como fonte de renda, emprego e inclusão social, sendo fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país. Como o moderno mundo do trabalho não tem emprego para todos, cabe ao indivíduo “transformar limites em possibilidades”, quer dizer, empreender e ter o próprio negócio (Sebrae, 2011, p. 77). Para isso, o Sebrae desenvolve atividades práticas que resultem em um plano de negócio e na criação de uma empresa, em que essas ações resultam na melhoria das condições de vida.

⁷⁵ Empretec é um programa de formação de empreendedores desenvolvido pela UNESCO e difundido em mais de 40 países. Tem carga horária de 60 horas distribuídas em 6 dias.

Esses conteúdos são trabalhados sob a orientação de que empreender é treinamento e projeto de vida, sendo que qualquer pessoa pode empreender e que para isso basta o desenvolvimento de atitudes empreendedoras. Por atitudes empreendedoras, o Sebrae estabelece serem “aquelas que contribuem para a obtenção de bons resultados” (Sebrae, 2011, p. 9).

Os bons resultados serão resultantes da adoção de atitudes empreendedoras pelo jovem protagonista para que seu futuro seja bem-sucedido. Os pressupostos são de que a mudança de comportamento gera atitudes empreendedoras e de empreender como projeto de vida. As atitudes e o projeto de vida devem ser desenvolvidos ainda na escola, para que, ao concluírem a vida escolar, possam estar aptos para atuar no moderno mundo do trabalho informalmente, pois este não dispõe de empregos formais.

Essa perspectiva tem pelo menos duas problemáticas aparentes. Primeiro é a propagação do pensamento neoliberal e sua forma de compreender o mundo baseado na resolução de problemas estruturais do capital do ponto de vista da individualidade. Isso significa a responsabilização dos indivíduos por sua posição econômica e seu bem-estar. Como o seu “sucesso” é sua responsabilidade, o desenvolvimento de atitudes empreendedoras contribuiria para isso. Harvey (2014) já apontava para a relação entre sucesso/fracasso e o desenvolvimento ou a falta de virtudes empreendedoras no neoliberalismo. Essa relação desconsidera as condições materiais dos indivíduos produzidas pelo modo de produção capitalista, especificamente no regime de acumulação flexível.

As exigências do regime de acumulação flexível são propriamente a segunda questão. Temos aqui uma investida, através da educação, na adequação dos estudantes a esse regime, por meio da formação de uma nova identidade profissional (Laval, 2019) e de novas subjetividades (Kuenzer, 2020) que requer um profissional polivalente e flexível, ou seja, um novo profissional que seja empreendedor e que consiga se desvencilhar do desemprego ao empreender. Portanto, um problema estrutural se resolveria com o estímulo ao desenvolvimento de atitudes empreendedoras a partir de uma disciplina obrigatória no currículo escolar. As competências empreendedoras também são de responsabilidade da disciplina de Mundo do Trabalho, desenvolvida pelo IA. Essa disciplina tem como propósito “trazer informações e vivências que dessem mais segurança ao estudante,

em seu contato e entrada no moderno mundo do trabalho” (Instituto Aliança, 2019, p. 41).

É imprescindível reforçar que o moderno mundo do trabalho ao qual é feita referência, na verdade, é o mercado de trabalho em um mundo globalizado e de regime de acumulação flexível, no qual as relações de produção e de trabalho foram reestruturadas, marcadas pela flexibilização e pelos avanços das TICs. (Harvey, 2016; Antunes, 2018).

A esse respeito, Antunes (2018) explica,

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global há uma redução imensa dos empregos: aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhares de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que mantêm trabalhando (Antunes, 2018, p. 25).

Temos um cenário, inclusive no Brasil, marcado pelo desemprego, informalidade, subemprego, subcontrato, emprego temporário, terceirização, desregulamentação dos direitos trabalhistas e flexibilidade nos regimes de trabalho e de contratos. Portanto, o interesse da disciplina de MT é preparar os jovens para esses arranjos do mercado de trabalho no século XXI.

Essa formação, conforme os cadernos do professor e do aluno, produzidos pelo IA para a disciplina, envolve duas questões centrais: como se tornar um empreendedor de sucesso? E como ser um bom colaborador? Para chegar ao perfil profissional exigido, a disciplina foi dividida da seguinte forma (Figura 9).

Figura 9 - Distribuição dos temas da disciplina de Mundo do Trabalho por série e carga horária

MUNDO DO TRABALHO		
SÉRIE	TEMA	CARGA HORÁRIA
1ª SÉRIE	• Tipos de trabalho	60 h/aula
	• Pessoa física x pessoa jurídica	
	• Trabalho, emprego e mundo do trabalho	
	• Liderança	
	• Cultura empresarial	
	• Setores, cargos e funções	
	• Marketing empresarial	
	• Qualidade no Atendimento	
2ª SÉRIE	• Planejamento orçamentário	40 h/aula
	• Mundo do trabalho no século XXI	
	• Consumo consciente	
	• Responsabilidade social	
	• Relação Estado / Cidadão	
	• 5 s	
	• Análise SWOT	
• Currículo e Processos seletivos		

Fonte: Instituto Aliança, 2019.

A disciplina é ofertada nas 1ª e 2ª séries e as aulas e os temas foram estruturados para a disposição da mudança de atitudes e comportamento a partir da construção da identidade em três aspectos: pessoal, empresarial e nas relações de trabalho. O objetivo da disciplina é “preparar os estudantes para os mais diversos contextos mercadológicos e situações laborais, seja como empregados ou em um negócio próprio” (Instituto Aliança, 2013, p. 4).

O perfil do profissional para o século XXI, seja empreendedor ou empregado, passa pela simulação de práticas e vivências presentes no mercado de trabalho para traçar, padronizar e adaptar os alunos ao mercado e, com isso, propiciar a construção de um projeto de carreira. Essa referência de profissional é compreendida como o somatório das competências técnicas e socioemocionais, como expõe a passagem abaixo, que reforça:

[...] a necessidade deste profissional ter, além das competências técnicas, suas competências socioemocionais bem desenvolvidas. Para o jovem que almeja o futuro profissional, o primeiro passo, após a delimitação da área em que pretende trabalhar, é a busca das oportunidades (Instituto Aliança, 2013, p. 150).

Além do desenvolvimento das competências socioemocionais, como autogestão e engajamento, a disciplina enfatiza a construção de um projeto de vida como indispensável para o sucesso no mercado de trabalho. Isto significa que o perfil profissional ideal é aquele que consegue construir um projeto de carreira atrelado ao projeto de vida, sendo o protagonismo juvenil substancial.

Essas questões são trabalhadas em aulas que trazem atividades práticas para estimular os alunos a compreenderem todo o funcionamento de uma empresa, desde a sua criação até o planejamento financeiro, por meio da simulação de uma empresa fictícia. Da mesma maneira ocorre com o conhecimento das rotinas laborais e de novos termos, processos produtivos e de prestações de serviço.

As aulas foram concebidas para atender às exigências e à entrada do mundo produtivo a partir do desenvolvimento de comportamentos, atitudes, habilidades e competências empreendedoras, empresariais e socioemocionais impostas como necessárias para o sucesso no mercado de trabalho. Logo, como os alunos ao concluírem o ensino médio irão sair com o diploma de um curso técnico, e a qualificação por si só não resulta em empregabilidade, a capacidade de adaptação à nova morfologia do trabalho é essencial. Morfologia essa caracterizada pela insegurança e instabilidade nas novas modalidades de trabalho (Antunes, 2018).

Na compreensão do IA e da SEDUC, essas incertezas do mercado de trabalho podem ser reduzidas com o planejamento do futuro profissional e pessoal por parte dos alunos, para isso o currículo dispõe da disciplina de Projeto de Vida. Essa disciplina seria uma bússola para nortear os alunos onde estes querem chegar, ou como o IA costuma qualificar o coração da escola. O IA justifica essa qualificação na necessidade de os alunos estabelecerem vínculos e de serem indivíduos com emoções, onde não seria mais viável um ensino médio somente focado nas competências cognitivas, sendo necessária a introdução das competências socioemocionais.

Para o desenvolvimento do projeto de vida, seria preciso a junção da razão com a emoção, ou seja, a capacidade de agir e sonhar. Isso foi traduzido como “trazer a dimensão pessoal e socioemocional para equilibrar o contato com tantas disciplinas cognitivas e técnicas” sendo o objetivo de Projeto de Vida (Instituto Aliança, 2019, p. 40).

Manifestamente é ressaltada a convergência das competências cognitivas com as socioemocionais, através da construção do projeto de vida como educação integral. A integralidade, como argumenta o IA, ocorre com base no desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes que permitiram conhecer a si a partir de três questões norteadoras: “o que você pode ser”, “o seu fazer” e “o que se pode ter”.

Para atingir esse propósito, a disciplina é fundamentada no conceito ampliado de saúde, que seria a base para o planejamento do futuro por abranger todas as áreas do conhecimento. Nessa passagem, “saúde, portanto, se relaciona ao bom funcionamento de um organismo na totalidade e é um dos direitos fundamentais do ser humano”. Essa abordagem enfatiza a sociedade na totalidade, organizada e harmônica, e que seu bom funcionamento depende da interdependência das partes e instituições que a compõem, uma visão positivista e funcionalista. Na compreensão da disciplina de Projeto de Vida, as partes correspondem a emocional, física, intelectual, espiritual, familiar, relacional, comunitária, ecológica e profissional, como mostra a Figura 10.

Figura 10 - Distribuição dos temas da disciplina de Projeto de Vida por série e carga horária

PROJETO DE VIDA		
SÉRIE	DISTRIBUIÇÃO	CARGA HORÁRIA
1ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde Emocional • Saúde Física + Entre o sonho e a ação • Saúde Intelectual + Entre o sonho e a ação • Saúde Espiritual + Entre o sonho e a ação 	120 h/aula
2ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde Familiar • Saúde Relacional + Entre o sonho e a ação • Saúde Comunitária + Entre o sonho e a ação • Saúde Ecológica + Entre o sonho e a ação 	40 h/aula
3ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> • Entre o sonho e a ação • Saúde Profissional 	20 h/aula

Fonte: Instituto Aliança, 2019.

A partir do conceito ampliado de saúde e suas subdivisões, a disciplina está presente na 3ª série do ensino médio integrado à educação profissional cearense, com carga horária diferente, devido às disciplinas da formação técnica, que geralmente iniciam no segundo semestre da 1ª série, a depender do curso, e o estágio, que começa no segundo semestre da 3ª série, com exceção do curso de Enfermagem.

Além das aulas destinadas a cada saúde, a disciplina dispõe de aulas denominadas de “entre o sonho e a ação”, que têm foco no amadurecimento das competências socioemocionais desenvolvidas nas aulas anteriores, por aulas que enfatizam a construção do projeto de vida dos alunos com base em “escolhas positivas” para o futuro, ou seja, as atitudes oriundas do protagonismo juvenil.

O diferencial da proposta curricular da disciplina Projeto de Vida está no modo como o projeto de vida – como instrumento e plano em elaboração – vai se constituindo. A proposta é que, ao final dos blocos bimestrais, haja uma “parada estratégica”, de cerca de 5 aulas, que metodologicamente foi denominada de “Entre o Sonho e a Ação”. Esse bloco de aulas visa focar a construção processual deste plano, a partir das reflexões oriundas das aulas que o antecedem (Instituto Aliança, 2019, p. 41).

A construção processual e o planejamento do projeto de vida são orientados pelas quatro dimensões do conhecimento da UNESCO: conhecer (cognitiva), fazer (prática), conviver (atitudes) e ser (emocional). Nos quais o desenvolvimento societário e pessoal dependem do desenvolvimento destas habilidades para que os indivíduos possam dar respostas positivas às mudanças da sociedade globalizada e financeirizada. Assim, os desafios dessas transformações no mercado de trabalho, no exercício da cidadania e na qualidade de vida são impostos à juventude no mundo contemporâneo e esses precisam se adequar às exigências.

Sob a máxima de que “aquilo que você acredita é o que você consegue”, o IA fortalece a ideia de que os alunos são responsáveis pela sua carreira e seu futuro, numa nítida relação entre conduta e personalidade humana difundida pela teoria do Big Five⁷⁶. Segundo o IA, por meio da ordenação das competências e do estímulo às capacidades individuais, os alunos permanecem na escola, melhoram seu

⁷⁶ O Instituto Aliança (2019, p. 19) com base em (Garcia, 2006) descreve esse modelo como “Cinco Grandes Fatores da Personalidade é considerado uma teoria explicativa e preditiva da personalidade humana e de suas relações com a conduta”.

desempenho escolar e aumentam as chances desses concluírem o ensino médio (Instituto Aliança, 2019, p. 53).

A contradição existente na perspectiva da disciplina de Projeto de Vida é que ela considera a realidade como resultado somente de atitudes proativas, de capacidades individuais, do protagonismo juvenil e do projeto de vida, tudo baseado na escolha, quando a mesma é fenômeno que tem historicidade, contradições e produzida pela luta de classes. Ao ofuscar essas determinações, a disciplina dissemina a ideologia de que todos os problemas do capitalismo podem ser resolvidos com atitudes, efeitos das competências desenvolvidas na disciplina.

Assim, a construção e estruturação do currículo com base nas competências e conseqüentemente nos moldes do capital, concebeu a disciplina de projeto de vida e mundo do trabalho para a formação para o mercado de trabalho capitalista. A disciplina de empreendedorismo para a responsabilização dos indivíduos, naturalização da precariedade trabalhista e adaptação aos empregos informais, temporários e sem direitos, decorrente do mercado flexível. E a disciplina de Formação para a Cidadania foi orientada para o desenvolvimento de competências socioemocionais e esvaziada de criticidade.

Para isso, essas disciplinas elaboram metodologias e práticas pedagógicas que visam orientar os professores e alunos para a perspectiva neoliberal. São guias e cadernos com todo o material estruturado em conteúdos, aulas e atividades para o professor seguir. Por um lado, isso resulta na perda da autonomia da escola e atores escolares frente ao trabalho pedagógico, mas, por outro, como as disciplinas da parte diversificada não fazem parte da formação dos professores, esses precisavam de formação e materiais. As organizações, em proveito da situação, desenvolveram e venderam materiais para essas disciplinas.

A criação, venda, implantação e transferência de tecnologias educacionais é uma das conseqüências das PPP. As parcerias colocam a escola sob a tutela das fundações e do setor empresarial, resultando, para Freitas (2018), na destruição do sistema público. O pior é que essa destruição ocorre, em parte, pelo financiamento público, via cessão de dinheiro público. Estas incentivam o mercado das fundações com a venda de produtos educacionais, contribuindo para disseminar essas práticas e cooperando para a manutenção do projeto hegemônico, numa nítida privatização do público disfarçadamente.

Para esse fim, as organizações desenvolveram seus produtos educacionais com metodologias e práticas que ressaltam a dimensão prática e vivencial em detrimento da dimensão teórica e conceitual. Não é que a dimensão conceitual seja totalmente descartada, mas ela é colocada em segundo plano, num entendimento de que o conhecimento ocorre com base na experiência.

Nessa perspectiva, o Sebrae, ao desenvolver a disciplina de Empreendedorismo e anteriormente a Temáticas Práticas e Vivências, teve como base a ideia de que “a experiência é a mãe do conhecimento”. Na qual os alunos aprendem por meio das experiências e vivências, com aulas e atividades prontas que incentivam o aprender a aprender.

O fomento ao aprender a aprender ocorreu por meio de treinamento para os professores que iriam lecionar a disciplina, elaboração de todo o material pedagógico, desde o guia para o professor com todas as orientações até os planos de aulas com os objetivos e atividades para serem executadas. Tanto o professor como os alunos, ao final dessa formação empreendedora, recebem um certificado emitido pelo Sebrae.

As aulas seguem a cronologia e os conteúdos instituídos pelo Sebrae, cujo objetivo é desenvolver competências empreendedoras nos alunos para fomentar uma cultura do empreendedorismo e com isso contribuir para o desenvolvimento econômico e social do Estado. Para isso, nas aulas é incentivada a elaboração do próprio negócio e de um plano para este.

A estratégia de conteúdos e aulas previamente definidos para as disciplinas da parte diversificada também foi aplicada às disciplinas de Mundo do Trabalho e Projeto de Vida pelo IA. O instituto, movido pelos anseios de construção de um projeto de vida e da preparação para a inserção no mercado de trabalho, elaborou um material pedagógico que foi diagramado, impresso e entregue a todos os professores e alunos das ETECs, para serem utilizadas as disciplinas conforme a disposição sequencial das aulas no material. Os materiais são o guia de orientação, os cadernos do professor e os cadernos do estudante.

No material estão definidos os conteúdos, os objetivos, o tempo e o passo-a-passo de cada aula. A prescrição do que deve ser feito e como deve ser realizado tem como base também a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio da experiência, da vivência, por meio de aulas que

estimulem o aprender a fazer. Essa metodologia que privilegia a experiência e o fazer é defendida como a melhor alternativa à forma tradicional de ensino e aprendizagem.

Para isso, os professores e coordenadores devem estar alinhados e familiarizados com os fundamentos metodológicos do IA, o que ocorre por meio de formações e capacitações. Além disso, o instituto monitora, acompanha e realiza avaliações periódicas, por meio de visitas in loco e instrumentais, para o cumprimento dos objetivos das disciplinas. O IA argumenta que todas essas ações foram desenvolvidas a partir do seguinte tripé metodológico: (1) Desenvolvimento de material pedagógico estruturado; (2) Formação de professores e coordenadores; e (3) Acompanhamento e supervisão.

O IA elaborou a sua metodologia com base nos seguintes pressupostos: pedagogia ativa, de projetos, pela pesquisa e pela pergunta; abordagem por competências; os Big Five (Modelo dos Cinco Fatores); Aprendizagem Cooperativa; dinâmicas de grupo e desenvolvimento de um projeto de vida. Sumariamente, esses pressupostos relacionam o saber e o fazer para desenvolver as competências socioemocionais necessárias para o século XXI, em uma integração de conhecimentos e procedimentos didáticos com base na experiência, na prática, atitudes proativas, protagonismo juvenil e projeto de vida.

A partir das vivências práticas mediadas pelo professor com o uso das aulas prontas, os conceitos vão sendo formulados. A premissa é de aulas com menos enfoque em conteúdos e mais desenvolvimento de competências, para estimular o conviver e o ser. A base é “um conjunto de competências que podem ser aplicadas em diferentes contextos e situações, permitindo aos estudantes construir seus próprios conceitos e procedimentos, incorporando atitudes e valores que farão diferença em suas vidas”. (Instituto Aliança, 2019, p. 18).

O processo de privatização da educação por meio do currículo, com as metodologias e práticas pedagógicas flexíveis, ao padronizar o trabalho pedagógico com o desenvolvimento de materiais didáticos prontos, resulta na precarização docente e na perda de sua autonomia. Com isso, as ETECs perderam a capacidade de decidir quais os conhecimentos merecem compor estas disciplinas e o que os estudantes devem aprender. Com as parcerias, essas decisões ficam sob a responsabilidade do setor privado.

O resultado é um currículo, sobretudo a sua parte diversificada, nas disciplinas de Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo, Formação para a Cidadania, que prioriza os conhecimentos que estimulem a constituição do projeto de vida e que promovam a aquisição de competências socioemocionais e empreendedoras necessárias para o mundo do trabalho, em um contexto de acumulação flexível. A referência são os discursos como eficiência, eficácia, resultados, qualidade, formação, competências, projeto de vida, empregabilidade, empreendedorismo, flexibilidade e mercado de trabalho.

O currículo das EEEPs está distante da concepção e materialização de um currículo integrado de base contra-hegemônica, uma vez que parte do currículo foi apropriado por institutos, entidades privadas e organizações sociais com o objetivo de disseminar valores, conceitos e conteúdos necessários para o mercado de trabalho no regime de acumulação flexível. A consequência foi um esvaziamento da dimensão ontológica do trabalho e a propagação da fragmentação e da flexibilização para atender o mercado de trabalho quanto à demanda de acumulação pelo capital.

Todas essas parcerias resultaram na formulação, gerência e definição da política educacional para o ensino médio integrado à educação profissional estadual cearense. A necessidade de incidir sobre as políticas públicas se justifica pelo entendimento de que a escola é um lócus estratégico para o mercado, e que mudanças por meio das políticas públicas decorrem das demandas do regime de acumulação flexível. Assim, foram estabelecidos o conhecimento, conceitos e conteúdos para a formação dos jovens cearenses, tendo como referência o cidadão que a sociedade capitalista deseja.

5.2 A DISPUTA PELA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Uma vez examinada a inserção do setor privado no currículo das EEEPs e como isso resultou na incidência na política pública de EMI cearense, com a definição da organização, de disciplinas, de conteúdos e de metodologias, e com isso a definição de uma política de governo para a educação integral, faz-se

necessário analisar as particularidades dessa disputa na organização do trabalho pedagógico.

A disputa pela organização curricular é pautada por concepções distintas de formação e educação integral. Na concepção contra-hegemônica, temos a defesa de um currículo que estabeleça relações históricas e dialéticas, bem como entre as partes e a totalidade, como aponta Ramos (2011).

O currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (Ramos, 2011, p.776).

Na perspectiva referida, essa integração deve ser concebida a partir de três sentidos: (1) formação omnilateral; (2) indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e (3) integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Nessa discussão, o EMI apresenta-se como travessia para a formação politécnica. Para ser considerada uma travessia, o EMI precisa estar fundamentado em uma “base unitária de formação geral” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p. 43).

A respeito do EMI como travessia, Moura (2013, p. 707) faz a seguinte indagação: “é possível dar passos nessa direção, mesmo em uma sociedade capitalista periférica como a do nosso país?”. O autor conclui que esta possibilidade demanda um ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico concebido e materializado ante uma base unitária e uma concepção de formação humana integral, com os seguintes eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Moura, Lima Filho e Silva (2015) reforçam essa ideia e reafirmam a defesa do EMI que realmente materialize uma formação integral.

Em contrapartida, a concepção hegemônica relaciona formação e educação integral à inserção de uma parte diversificada no currículo que integre a formação geral à profissional por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais e empreendedoras para a construção de um projeto de vida e protagonismo juvenil.

A seleção dos conteúdos é definida em afinidade com as competências socioemocionais e os efeitos são a fragmentação, o esvaziamento e a

superficialidade dos conteúdos. Essa formação, denominada de pedagogia das competências e/ou pedagogia do aprender a aprender (Duarte, 2006), compreende a junção de três dimensões como formação integral: cognitiva, psicomotora e socioafetiva. Isso desloca o sentido atribuído à concepção de formação integral, em uma nítida tentativa de apropriação por parte de um projeto societário hegemônico (neoliberal) das pautas contra-hegemônicas.

Dessa forma, o modelo hegemônico de currículo segue a lógica da pedagogia da acumulação flexível, na qual a concretização de uma integração entre o ensino médio e a educação profissional ocorre sob a lógica do capital, com um currículo voltado para o mercado de trabalho (Kuenzer, 2020).

Para Kuenzer (2020, p. 61), essa nova pedagogia é produto das mudanças estruturais do regime de acumulação flexível, que “[...] demanda a formação de novas formas de subjetividade flexíveis”, necessárias para o mercado. Ou seja, os arranjos produtivos requerem profissionais flexíveis e que assimilem as novas mudanças, e mais especificamente, se adaptem à nova lógica, cujo fundamento é a precarização.

Nesse contexto, a organização curricular apresenta-se pautada na flexibilização, que objetiva uma aprendizagem flexível, em que o foco é o indivíduo e seus projetos de vida. Nessa concepção, como o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que é sistematizado a partir de culturas específicas, as categorias totalidade e universalidade não existem, e tornam o conhecimento fragmentado, produzido por subjetividades e narrativas cotidianas (Kuenzer, 2020).

Nesse conjunto das relações estabelecidas entre as bases materiais, o trabalho e a formação, há a exigência, por parte do capital, de que os trabalhadores detenham competências para as novas demandas do mercado, fazendo a escola inserir essas competências no currículo escolar, o que no caso das EEEPs ocorreu, majoritariamente, pelas disciplinas da parte diversificada.

A função da escola, que anteriormente era a transmissão de um saber científico, decorrente de um acúmulo produzido historicamente pelos homens (Saviani, 2013), agora passa a ser a aquisição de competências e habilidades (individuais, subjetivas e flexíveis) necessárias para a nova sociabilidade do capital.

Essas são inseridas e estruturadas na nova organização curricular sob o fundamento do aprender a aprender (Duarte, 2000).

O currículo das EEEPs foi organizado e reorganizado com base nestas referências hegemônicas. Ele foi desenvolvido a partir de algumas questões:

- a importância da preparação dos jovens para a entrada no mundo do trabalho;
- a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- a articulação do itinerário formal com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, relacionando a teoria com a prática;
- a necessidade de complementaridade entre Escola e Comunidade;
- a construção de Projetos de Vida;
- o investimento em tecnologias inovadoras para o Ensino Médio (SEDUC, 2014, p. 18)

As questões apresentadas acima foram chamadas de consensos para a formulação de um currículo integrado, numa disputa por uma formação que promovesse a contextualização, a interdisciplinaridade e a integração. Na contradição, essa nova organização não cumpriu com esses consensos: a ideia de mundo do trabalho foi deslocada para o mercado de trabalho, a compreensão dos processos produtivos foi reduzida ao desenvolvimento de competências socioemocionais e empreendedoras para a construção do projeto de vida, em detrimento dos fundamentos científicos e tecnológicos. Essas afirmações ficaram evidentes no tópico anterior que analisou o papel das parcerias público-privadas no currículo.

Isto posto, é imprescindível examinar como esses elementos foram organizados no currículo. Ao analisar as matrizes curriculares entre 2008 e 2022, foi possível perceber três grandes alterações que modificaram significativamente o currículo. Podemos classificar em 3 momentos: 1º — delineamento da flexibilização curricular (2008–2011); 2º — redesenho da flexibilização curricular (2012–2021); e 3º — consolidação da flexibilização curricular (2022-atual). Essa divisão ocorre segundo os fundamentos da pedagogia da acumulação flexível.

O 1º momento, que denominamos de delineamento da flexibilização curricular e corresponde ao período de 2008 a 2011, é caracterizado pelo primeiro desenho curricular das EEEPs. Nesse desenho, o currículo era composto por três áreas de formação: formação geral, formação profissional e atividades complementares. A

carga horária geral mínima era de 5300 horas. A distribuição desta carga horária por área variava conforme o curso técnico de nível médio no qual o aluno estava matriculado, mas obedecendo à carga horária mínima de 2800 horas para a formação geral, à carga horária estabelecida para a formação profissional segundo as orientações da oferta pelo CNCT e o restante da carga horária era distribuído nas atividades complementares.

Identificam-se duas questões importantes. A primeira é a carga horária da formação geral, que corresponde ao ensino médio regular, ser maior do que determina o artigo 24 da Lei n.º 9.394/96, cuja carga horária mínima para o ensino médio era de 2400 horas, distribuídas em três anos com no mínimo 800 horas anuais. Segundo, é a introdução de uma formação diversificada ao currículo, que foi denominada de atividades complementares, cuja finalidade era promover a integração entre a formação geral e a profissional. Até então, os currículos das escolas de ensino médio integrado à educação profissional eram formados pelas disciplinas de formação geral e profissional.

A formação geral era composta por 13 disciplinas distribuídas em 4 áreas de ensino, conforme a LDB (Lei n.º 9.394/96). A área de linguagem e códigos e suas tecnologias continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês e Espanhol. História, Geografia, Sociologia e Filosofia correspondiam às Ciências Humanas, Sociais e suas tecnologias. E a área de Ciências da Natureza incluía Biologia, Química e Física. Na área de matemática e suas tecnologias, a disciplina de Matemática.

A organização pedagógica das ETECs distribuiu a carga horária desses componentes curriculares da formação geral em função do cumprimento da carga horária mínima de cada componente determinada em lei, mas com variações em consequência da necessidade de maior aprofundamento em disciplinas-base para o curso técnico. Em vista disso, a depender do curso técnico, temos variações da carga horária nas disciplinas.

Para ilustrar, examinamos os currículos de dois cursos técnicos de nível médio que compõem a rede estadual: Enfermagem e Informática. Estes cursos foram escolhidos pelos seguintes motivos principais: primeiro, fazem parte dos 4 cursos implementados no início das ETECs e com isso é possível compreender todas as mudanças que o currículo passou. Segundo, por serem de eixos

tecnológicos distintos, ficam perceptíveis as especificidades que serão apontadas aqui. No caso do curso de Enfermagem, acrescenta-se o fato de este ser o curso escolhido como piloto para as mudanças curriculares por parte da SEDUC.

No curso de Enfermagem, é possível perceber que a formação geral tem carga horária total de 2820 horas, distribuídas em 1120 horas na 1ª série, 900 horas na 2ª série e 800 horas na 3ª série, conforme a figura 11. O decréscimo na carga horária ocorre pelo início das disciplinas do curso técnico a partir do segundo semestre da 1ª série e dos estágios na 2ª e 3ª série. Além disso, na 1ª série há a distribuição de uma boa parte da carga horária das disciplinas de matemática, língua portuguesa e inglês.

Figura 11 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2008)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2008			
		TÉCNICO EM ENFERMAGEM			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	200	160	160	520
	Artes	40	40		80
	Língua Estrangeira: Inglês	120	40	40	200
	Língua Estrangeira: Espanhol		40	40	80
	Educação Física	80	60	40	180
	História	80	60	40	180
	Geografia	80	60	40	180
	Filosofia	40	40	40	120
	Sociologia	40	40	40	120
	Matemática	200	160	160	520
	Biologia	80	80	60	220
	Física	80	60	60	200
	Química	80	60	80	220
	SUBTOTAL	1120	900	800	2820

Fonte: Adaptado do histórico escolar de um egresso de 2008.

A área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias correspondem às 1060 horas, distribuídas em 520 horas para língua portuguesa, 200 horas para inglês, 180 horas para educação física, 80 horas para espanhol e 80 horas para artes. Dentre esses componentes curriculares, observa-se a discrepância da carga horária entre inglês e espanhol.

As Ciências Humanas, Sociais e suas Tecnologias têm 600 horas, sendo 180 para história, 180 para geografia, 120 para sociologia e 120 para filosofia. O currículo das ETECs, desde o seu início, já garantiu as disciplinas de sociologia e filosofia como obrigatórias, consolidada com a Lei Federal n.º 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o art. 36 da LDB e garantiu a obrigatoriedade das disciplinas citadas no ensino médio.

As disciplinas das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias representam um total de 1140 horas, sendo 520 para matemática, 220 para biologia, 220 para química e 200 para física. As disciplinas de química e biologia possuem carga horária maior do que física pelo fato de serem disciplinas-base para o curso de enfermagem, e por isso requerem um aprofundamento.

No curso de Informática, a formação geral corresponde à 2860 horas, sendo 1120 na 1ª série, 960 na 2ª série e 780 na 3ª série, como mostra a Figura 12. Assim como no curso de Enfermagem, o início das disciplinas da formação profissional, os estágios e a concentração de parte da carga horária das disciplinas de matemática, língua portuguesa e inglês explicam a diminuição da carga horária no decorrer dos anos.

Figura 12 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2008)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2008			
		TÉCNICO EM INFORMÁTICA			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	200	160	140	500
	Artes	40	40		80
	Língua Estrangeira: Inglês	120	40	40	200
	Língua Estrangeira: Espanhol		40	40	80
	Educação Física	80	80	60	220
	História	80	80	60	220
	Geografia	80	80	60	220
	Filosofia	40	40	40	120
	Sociologia	40	40	40	120
	Matemática	200	160	160	520
	Biologia	80	80	40	200
	Física	80	60	60	200
	Química	80	60	60	200
	SUBTOTAL	1120	960	780	2860

Fonte: Adaptado do histórico escolar de um egresso de 2008.

As 2860 horas da formação geral do curso de Informática foram distribuídas 1120 horas para a área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, 1060 horas para linguagem e códigos e suas tecnologias e 680 horas para ciências humanas, sociais e suas tecnologias. Em comparação ao curso de Enfermagem, houve um aumento da carga horária da área das ciências humanas, sociais e suas tecnologias, diminuição nas ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e a mesma carga horária na linguagem e códigos e suas tecnologias.

O aumento nas ciências humanas, sociais e suas tecnologias explica o aumento na carga horária final da formação geral, que em relação ao curso de Enfermagem aumentou 40 horas. Esse aumento ocorreu nas disciplinas de geografia e história, que tiveram um acréscimo de 20 horas tanto na 2ª como na 3ª série. A diminuição e o aumento das horas-aulas da linguagem e códigos e suas tecnologias foram equiparados na própria área, onde a língua portuguesa perdeu 20 horas e a educação física ganhou 20 horas. As ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, perderam 20 horas no final dos 3 anos, sendo 20 horas a menos em biologia e química, respectivamente.

A disposição dessa carga horária das disciplinas por área ficou da seguinte forma: 500 horas para língua portuguesa, 200 horas para inglês, 200 horas para educação física, 80 horas para espanhol e 80 horas para artes na área de linguagem e códigos e suas tecnologias; 520 para matemática, 200 para biologia, 200 para química e 200 para física; e 220 para história, 220 para geografia, 120 para sociologia e 120 para filosofia.

A organização curricular da formação profissional foi elaborada conforme o parecer CNE⁷⁷/CEB⁷⁸ n.º 11, de 7 de julho de 2008, proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, a resolução CNE/CEB n.º 3, de 09 de julho de 2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e a portaria MEC n.º 870, de 16 de julho de 2008, que institui o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. O referido catálogo sistematizou os cursos técnicos existentes no país em 12 eixos e com 185 nomenclaturas.

Os 12 eixos são: (1) Ambiente, saúde e segurança; (2) Apoio educacional; (3) Controle e processos industriais; (4) Gestão e negócios; (5) Hospitalidade e lazer;

⁷⁷ CNE - Conselho Nacional de Educação.

⁷⁸ CEB - Câmara de Educação Básica.

(6) Informação e comunicação; (7) Infraestrutura; (8) Militar; (9) Produção alimentícia; (10) Produção cultural e design; (11) Produção industrial; e (12) Recursos naturais. Os cursos técnicos aqui analisados pertencem ao eixo Ambiente, saúde e segurança (Técnico em Enfermagem) e ao eixo Informação e comunicação (Técnico em Informática).

O curso técnico de nível médio integrado em Enfermagem das EEEPs tem carga horária total de 1920 horas, sendo 1320 distribuídas nas disciplinas e 600 de estágios, conforme a figura 13. O CNCT/2008 estipula no mínimo 1200 horas, sem incluir as horas de estágio. Acontece que essas 1200 horas correspondem às horas-aula de 60 min e assegura às instituições de ensino definirem as horas-aulas em 50 min ou 1h30 min, desde que respeitem a carga horária mínima. No caso das EEEPs, as horas-aula são de 50 min e transformadas no padrão determinado pelo CNCT, o curso técnico em Enfermagem dispõe de 1100 horas. No caso dos estágios, são consideradas as horas-aula de 60 min.

As disciplinas foram escolhidas com base nas possibilidades de temas para a formação e nas possibilidades de atuação do Técnico de Enfermagem, a qual faz referência o CNCT/2008. Na 1ª série, o estudante tem acesso apenas a três disciplinas profissionais (introdução à profissão, introdução à informática e enfermagem em saúde coletiva I), visto que o contato deste com a formação profissional só inicia no segundo semestre desta série. A carga horária dessas disciplinas corresponde a 240 horas. Observa-se que a disciplina de introdução a informática não faz parte dos temas propostos pelo CNCT, no entanto, no caso das EEEPs, esta disciplina estava presente em todos os cursos, com carga horária diferente a depender do eixo tecnológico.

Na 2ª série, a carga horária passa para 680 horas, distribuídas em dois semestres e corresponde a 9 disciplinas profissionais. Estas disciplinas constituem a maior parte da carga horária das disciplinas teóricas/práticas do curso, sendo que na 3ª série essa carga horária representa 400 horas, distribuídas em 6 disciplinas. O diferencial da 3ª série são os estágios, que asseguram 600 horas.

Figura 13 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2008)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2008			
		Técnico em Enfermagem			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Introdução à Profissão	80			80
	Enfermagem em Saúde Coletiva I	80			80
	Introdução a Informática	80			80
	Ética em Saúde		40		40
	Enfermagem em Saúde Coletiva II		60		60
	Educação para o Auto Cuidado		60		60
	Saúde e Segurança no Trabalho		80		80
	Preparação e Acompanhamento de Exames Diagnósticos		80		80
	Cuidando do Cliente/Paciente em Tratamento Clínico I		80		80
	Cuidando do Cliente/Paciente em Tratamento Cirúrgico		100		100
	Cuidando do Cliente/Paciente em Urgência e Emergência		100		100
	Enfermagem em Saúde Mental		80		80
	Cuidando do Cliente/Paciente em Tratamento Clínico II			80	80
	Controlando a Infecção Hospitalar			40	40
	Assistindo a Criança, ao Adolescente e a Mulher I			80	80
	Assistindo a Criança, ao Adolescente e a Mulher II			80	80
	Cuidando do Paciente Clínico I			60	60
	Cuidando do Paciente Clínico II			60	60
	Estágio Supervisionado I			200	200
Estágio Supervisionado II			400	400	
SUBTOTAL		240	680	1000	1920

Fonte: Adaptado do histórico escolar de um egresso de 2008.

Para cada 100 horas de estágio, o aluno recebia uma bolsa-estágio no valor de meio salário mínimo. Essa determinação serviu para todos os cursos técnicos presentes nas EEEPs. O cumprimento dos estágios no curso de Enfermagem resultava no montante total de 3 salários mínimos. Para o andamento, efetivação e captação de vagas para os estágios, o Governo do Estado, por meio da SEDUC criou a Célula de Estágio dentro da COEDP, realizou cooperações técnicas tanto com o setor público quanto o privado e cada EEEP pode ter um coordenador para o acompanhamento.

O curso de Informática das EEEPs também dispõe de 600 horas de estágio, divididas em duas disciplinas de estágio supervisionado. Assim como os estudantes matriculados no curso de Enfermagem, os alunos do Técnico de Informática receberam bolsa-estágio no valor de 3 salários mínimos após o estágio cumprido.

A carga horária total da formação profissional do curso técnico de nível médio em Informática corresponde à 1820 horas, distribuídas em 240 na 1ª série, 560 na 2ª série e 1020 na 3ª série, como mostra a figura 14.

Figura 14 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2008)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2008			
		Técnico em Informática			
DISCIPLINAS		1ª	2ª	3ª	TOTAL
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Introdução a Informática	160			160
	Instalações elétricas I	80			80
	Instalações elétricas II		40		40
	Arquitetura e manutenção de computadores I		40		40
	Arquitetura e manutenção de computadores II		40		40
	Sistemas operacionais		80		80
	Lógica de programação		40		40
	Estrutura de dados		80		80
	Instalação e operação de Software		40		40
	Fundamentos de banco de dados		80		80
	Análise de Sistemas		80		80
	Gestão e empreendedorismo		40		40
	Téc. de implementação de banco de dados			80	80
	Redes de computadores			80	80
	Programação orientada de objetos I			80	80
	Programação orientada de objetos II			80	80
	Programação para web			100	100
	Estágio Supervisionado I			200	200
Estágio Supervisionado II			400	400	
SUBTOTAL		240	560	1020	1820

Fonte: Adaptado do histórico escolar de um egresso de 2008.

Em relação às disciplinas profissionais, o currículo dispõe de 2 disciplinas na 1ª série, sendo que introdução à informática tem a maior carga horária de todo o curso, com exceção dos estágios, com 160 horas. Essa carga horária é justificada pela necessidade de introduzir e nivelar os conhecimentos em informática para as disciplinas subsequentes.

A 2ª série é onde estão distribuídas a maioria das disciplinas, num total de 10, com carga horária que varia de 40 a 80 horas cada. A carga horária da 3ª série inclui as horas destinadas aos estágios, o que, sem eles, soma 420 horas. E, por conta dos estágios, a 3ª série contempla a maioria das horas, dividida em 8 disciplinas.

A originalidade deste currículo foi a criação de uma nova área de ensino denominada atividades complementares. A inserção dessa área foi o preâmbulo para a flexibilização do currículo. Nela estavam contidas as seguintes disciplinas: TESE, Temáticas Práticas e Vivências, Formação para a Cidadania, Horário de Estudos e Laboratório de Ciências.

Essas disciplinas ficaram responsáveis, mesmo que de forma tímida, por promover a integração e, conseqüentemente, tornar o currículo inovador. Para isso, essas disciplinas, com exceção de laboratório de ciências, tinham como foco a construção de um projeto de vida por parte dos alunos mediante o desenvolvimento de habilidades e competências.

A disciplina da TESE tinha como principal finalidade colaborar com a elaboração do projeto de vida dos alunos, uma forma de planejar e estruturar o seu futuro, que confere aos alunos a responsabilidade, como protagonistas, pelo “seu crescimento pessoal, cognitivo, relacional e produtivo”, resultado de suas ações no contexto escolar (TESE, 2008, p. 15). Note-se que esta disciplina (TESE) era fundamentada nos princípios e filosofia do modelo de gestão que vigorava nas EEEPs.

Os alunos, ao incorporarem a Filosofia da TESE, conseqüentemente, incorporam a filosofia empresarial como gestão pessoal. Adquirir competências e habilidades norteadas pela lógica empresarial, resultaria em uma conformação e adaptação às novas relações de trabalho. Como aponta Previtalli e Fagiani (2020, p. 38), cabe à escola a “[...] formação não apenas técnica, mas também ideológica da nova classe trabalhadora”. Ao considerar o plano técnico e ideológico, a escola deve formar “cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades” e resolver os problemas encontrados na realidade a partir da vivência de atividades práticas na disciplina (TESE, 2008, p.22).

Assim, o sucesso do aluno dependia das suas atitudes (protagonismo juvenil e atitude empresarial), e isso estava relacionado com a aquisição de competências socioemocionais. Linhares (2015), na mesma linha de raciocínio, expõe que os estudantes, ao terem contato com a TESE, passaram a conhecer e utilizar os mesmos termos de gestores e professores, tais como: planejamento, metas, gerenciamento, resultados e avaliação. Numa comparação, para atingir resultados

positivos, a escola, por meio dos gestores e professores, tinha que desenvolver um plano de ação, já os alunos precisavam elaborar um projeto de vida.

O projeto de vida estava condicionado a formar sujeitos aptos a empresariar e empreender. Essa era a orientação principal da disciplina de Temáticas Práticas e Vivências, que têm as competências do empreendedorismo como objetivo do projeto de vida dos estudantes. O cerne é a preparação para o mercado de trabalho, informal e flexível, como instruções de cidadania e perfil profissional para as novas ocupações. A metodologia é pautada por uma dimensão pragmática.

A prática e a experiência como determinantes para a aprendizagem também se fazem presentes na disciplina de Formação para a Cidadania. Esse projeto foi inspirado na experiência das escolas públicas de Portugal. Sua organização foi orientada pelo desenvolvimento de competências pessoais, cognitivas e sociais, sendo a Formação para a Cidadania apenas um ponto nesse processo de formação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), como podemos perceber na citação abaixo:

O Professor Diretor de Turma dedica ao projeto cinco horas de sua carga horária semanal, distribuídas da seguinte maneira: uma hora para lecionar a área curricular transversal denominada Formação para a Cidadania; uma hora para acompanhar o Estudo Orientado; uma hora para atendimento aos pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor; duas horas para construir, organizar e analisar o dossiê da turma, o qual permitirá conhecer melhor as características de cada aluno, através das informações contidas nos instrumentais que compõem o mencionado dossiê (SEDUC, 2014, p. 118).

Portanto, além de uma hora-aula para a disciplina, o professor contava com mais 4 horas para atendimento a pais, responsáveis e alunos e a construção do Dossiê da turma. A maioria da carga horária desta área era dedicada à disciplina de horário de estudos. Nessa disciplina, o tempo era dedicado para os estudos e resolução dos exercícios das demais disciplinas, sendo o professor um mediador.

Nas figuras 15 e 16, é possível verificar as disciplinas relacionadas acima e a sua carga horária, cuja distribuição ocorreu na 1ª e 2ª série, pois na 3ª não havia disciplinas desta área. A carga horária desta área era distribuída em função das áreas de formação geral e profissional, que no final dos 3 anos deveria ser no mínimo 5300 horas.

Assim, o curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem, para cumprir o mínimo de 5300 horas, possuía 560 horas de atividades complementares. A distribuição era de 360 horas na 1ª série e 200 horas na 2ª série, conforme a figura 15. Podemos explicar a maioria das horas na 1ª série em virtude do início das disciplinas da formação profissional ocorrer só no segundo semestre.

Figura 15 - Componente Atividades Complementares da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2008)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2008			
		Técnico em Enfermagem			
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª	TOTAL
	Horário de Estudos	80	80		160
	Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional	40	20		60
	Laboratório de Ciências	120	40		160
	Temáticas, Práticas e Vivências	80	40		120
	Formação para a Cidadania	40	20		60
	SUBTOTAL	360	200		560

Fonte: Adaptado do histórico escolar de um egresso de 2008

Das 560 horas, as disciplinas de horário de estudos e Laboratório de Ciências ficaram com 160 horas cada, seguidas por Temáticas, Práticas e Vivências, TESE e Formação para a Cidadania, com 120, 60 e 60 respectivamente. As disciplinas de Temáticas, Práticas e Vivências e TESE possuíam a mesma carga horária em todos os cursos técnicos de Nível Médio Integrado das ETECs.

Tanto na 1ª série como na 2ª série, a disciplina de horário de estudos contemplou 80 horas. Com a mesma carga horária final, a distribuição da disciplina de Laboratório de Ciências foi diferente, com 120 horas na 1ª série e 40 horas na 2ª série. A disciplina de Temáticas, Práticas e Vivências foi disposta em 80 horas na 1ª série e 40 horas na 2ª série. Com a mesma quantidade de horas e a mesma distribuição, estavam as disciplinas de TESE e Formação para a Cidadania, com 40 horas na 1ª série e 20 horas na 2ª série.

No curso de Informática, a carga horária final desta área ficou em 640 horas, a 1ª série ficou com 360 horas e 280 horas na 2ª série carga horária final da disciplina de horário de estudo ficou com 200 horas, seguidas das disciplinas de

Laboratório de Ciências com 180 horas, Temáticas, Práticas e Vivências com 120 horas, Formação para a Cidadania com 80 horas e TESE com 60 horas (Figura 16).

Figura 16 - Componente Atividades Complementares da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2008)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2008			
		Técnico em Informática			TOTAL
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Horário de Estudos	80	120		200
	Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional	40	20		60
	Laboratório de Ciências	120	60		180
	Temáticas, Práticas e Vivências	80	40		120
	Formação para a Cidadania	40	40		80
	SUBTOTAL	360	280		640

Fonte: Adaptado do histórico escolar de um egresso de 2008.

Na distribuição das 640 horas, esse curso teve 80 horas a mais do que o curso de Enfermagem. Esse aumento ocorreu em virtude da ampliação de 40 horas na disciplina de horário de estudo, 20 horas na disciplina de Laboratório de Ciências e 20 horas na disciplina de Formação para a Cidadania, todas na 2ª série.

Em síntese, a organização curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem ficou distribuída em 2820 horas para a Formação Geral, 1920 horas para a Formação Profissional e 560 horas para as Atividades Complementares, num total de 5300 horas. O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática ficou com 2860 horas para Formação Geral, 1820 horas para a Formação Profissional e 640 horas para as Atividades Complementares, totalizando 5320 horas.

No Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem, a carga horária da formação geral representou 53,2%, enquanto a formação profissional 36,2% e as atividades complementares 10,6%. Já no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, a formação geral foi de 53,8%, a formação profissional 34,2% e as atividades complementares 12%. A análise mostrou que, mesmo com a inserção da área de Atividades Complementares, houve um predomínio da formação geral no currículo. Apesar de a carga horária das Atividades Complementares ser a menor, foi possível identificar que esta foi concebida como experimentação para a

implantação de um currículo menos rígido, já consoante às demandas do mercado, que necessitava de um trabalhador polivalente e autogerenciável. Para isso, incorporou os fundamentos empresariais, empreendedores e de formação para o mercado, necessários para o regime de acumulação flexível.

Podemos concluir que houve o estabelecimento dos princípios embrionários da flexibilização curricular para atender à flexibilização da produção, na qual as disciplinas correspondentes à área de Atividades Complementares foram um passo importante para flexibilizar o currículo e expandir (desses ideais) a visão empresarial na organização do currículo, como mostrará a análise do 2º momento.

O 2º momento - redesenho da flexibilização curricular (2012–2021) é marcado pela reformulação e concretização do modelo de currículo das EEEPs, estabelecido em três áreas de aprendizagem: Formação Geral, Formação Profissional e Parte Diversificada. As duas primeiras já estavam no currículo anterior e a Parte Diversificada passa a substituir as Atividades Complementares. A reestruturação que iniciou em 2012 se consolidou em 2014, e por isso utilizaremos a matriz curricular deste ano para a análise.

Em 2012, a SEDUC iniciou a reformulação curricular por meio da COEDP. Ela foi embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012), aprovadas pela Resolução CNE/CEB n.º 2, de 20 de janeiro de 2012, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM/2012), aprovadas pela Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012.

A DCNEM/2012 estabeleceu as diretrizes para todas as modalidades de ensino médio a serem implementadas pelos sistemas de ensino, resguardando as especificidades de alguma modalidade de ensino médio que necessite de diretrizes próprias. Esse é o caso do Ensino Médio integrado à educação profissional, que dispõe das DCNEPTNM/2012 para a definição dos princípios e critérios da sua organização curricular. Além da forma articulada, essa resolução orienta a forma subsequente.

Quanto à carga horária mínima, a DCNEM/2012 define 2400 horas distribuídas em 3 anos, com 800 horas por ano. Para o ensino médio integrado à educação profissional, orienta-se 3200 horas. Em anuência, a DCNEPTNM/2012 estabelece carga horária total de 3200 horas, mas abre espaço para 3000 e 3100

horas para cursos técnicos de 800 e 1000 horas. A distribuição da carga horária dos cursos técnicos foi determinada pela CNCT/2012, resolução CNE/CEB n.º 4, de 06 de junho de 2012, e CNCT/2014, resolução CNE/CEB n.º 1, de 05 de dezembro de 2014.

Segundo a DCNEM/2012, a organização curricular do ensino médio deve ter uma base nacional comum e uma parte diversificada. Essa organização se deu em 4 áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A partir da definição dos elementos obrigatórios pela LDB para a composição do currículo, a formação geral ficou da seguinte forma: Linguagens (Língua Portuguesa; Língua Materna⁷⁹; Língua Inglesa; Língua Espanhola⁸⁰; Arte; e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza (Biologia; Física; e Química) e Ciências Humanas (História; Geografia; Filosofia e Sociologia).

Nas ETECs, a formação geral foi estruturada conforme as DCNEM/2012 em 4 áreas do conhecimento, com 13 disciplinas e carga horária mínima de 2620 horas. No curso de Enfermagem, essa carga horária de 2860 horas foi distribuída em 940 horas na 1ª série, 900 na 2ª série e 780 na 3ª série, conforme a Figura 17.

⁷⁹ Apenas para as populações indígenas.

⁸⁰ Lei n.º 11.161/2005.

Figura 17 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2015)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2015			
		TÉCNICO EM ENFERMAGEM			
DISCIPLINAS		1ª	2ª	3ª	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	160	120	80	360
	Artes		40		40
	Língua Estrangeira: Inglês	40	40	40	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	40	40	40	120
	Educação Física	40	40	40	120
	História	80	80	80	240
	Geografia	80	80	80	240
	Filosofia	40	40	40	120
	Sociologia	40	40	40	120
	Matemática	160	120	80	360
	Biologia	100	100	100	300
	Física	80	80	80	240
	Química	80	80	80	240
	SUBTOTAL	940	900	780	2620

Fonte: SEDUC, 2017⁸¹.

Por área, a divisão ficou em 760 horas para linguagens, 360 horas para matemática, 780 horas para ciências da natureza e 720 horas para ciências humanas. Das 760 horas da área de linguagens, língua portuguesa ficou com 360 horas, artes com 40 horas e inglês, espanhol e educação física com 120 horas cada. As ciências da natureza, a respeito da carga horária, foram distribuídas em biologia com 300 horas, física e química com 240 horas cada. Nas ciências humanas, geografia e história com 240 horas cada e filosofia e sociologia com 120 horas cada.

Como o curso de Enfermagem pertence ao eixo Ambiente e Saúde, a disciplina de biologia contou com um acréscimo de 60 horas, por ser caracterizada como de aprofundamento. Assim, em cada ano, somaram 20 horas na carga horária exigida para a disciplina.

O curso de Informática tem a carga horária da formação geral também é de 2620 horas, sendo 980 horas na 1ª série, 840 horas na 2ª série e 800 horas na 3ª série, conforme a Figura 18.

⁸¹ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/matriz-curricular-2017/>.

Figura 18 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2015)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2015			
		TÉCNICO EM INFORMÁTICA			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	160	120	80	360
	Artes		40		40
	Língua Estrangeira: Inglês	40	40	40	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	40	40	40	120
	Educação Física	40	40	40	120
	História	80	80	80	240
	Geografia	80	80	80	240
	Filosofia	40	40	40	120
	Sociologia	40	40	40	120
	Matemática	180	180	120	420
	Biologia	80	80	80	240
	Física	80	80	80	240
	Química	80	80	80	240
	SUBTOTAL	960	840	800	2600

Fonte: SEDUC, 2017⁸².

Por área, a divisão ficou em 760 horas para a área de linguagens, 720 horas para a área de ciências humanas, 420 horas para matemática e 720 horas para ciências da natureza. A diferença, em relação ao curso de enfermagem, decorreu do aumento de 60 horas na área de matemática e da diminuição dessa carga horária na área de ciências da natureza, especificamente na disciplina de biologia.

Para a formação profissional, a reorganização curricular foi pautada nas DCNEPTNM/2012 e no documento intitulado Caminhos para a Integração Curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, desenvolvido por uma equipe técnica da SEDUC e por consultores. (Arruda, Barbosa e Mota, 2014).

As DCNEPTNM/2012 estabeleceram os princípios para a educação profissional técnica de nível médio. Em seu art. 5º, expõe que a finalidade dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e de cidadania, com base nos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (Brasil, 2012b).

⁸² <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/matriz-curricular-2017/>.

Para isso, a organização deve atender às disposições do CNCT em consonância com o eixo tecnológico ao qual pertence o curso. No período que compreende o 2º momento da organização curricular das EEEPs, o MEC, através do SETEC, publicou 2 catálogos, um em 2012 e outro em 2014.

No CNCT/2012, fez a inclusão de 35 novos cursos técnicos, alterou algumas nomenclaturas de cursos e eixos tecnológicos. No fim, o catálogo traz 220 cursos dispostos em 13 eixos tecnológicos. Em relação aos cursos analisados nesse estudo, o CNCT estabelece 1200 horas mínimas para o curso técnico de Enfermagem, sendo esse do eixo de Ambiente e Saúde, e 1000 horas mínimas para o técnico de Informática, do eixo Informação e Comunicação.

O CNCT/2014 trouxe 227 cursos técnicos distribuídos em 13 eixos tecnológicos, além de uma tabela de convergência para padronizar as denominações dos cursos. No que se refere aos cursos técnicos aqui estudados, o curso técnico em Enfermagem continuou com no mínimo 1200 horas e o curso técnico em Informática aumentou sua carga horária mínima para 1200 horas. Além dessa carga horária, acrescenta-se a destinada ao estágio supervisionado, segundo as DCNEPTNM/2012. A definição da carga horária do estágio supervisionado deverá vir no plano de curso da instituição que o oferta.

Com base na legislação acima, o curso técnico de nível médio integrado em Enfermagem das EEEPs dispõe de 1860 horas, sendo 500 horas na 1ª série, 600 horas na 2ª série e 760 horas na 3ª série, conforme a Figura 19.

Figura 19 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2014)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2015			
		Técnico em Enfermagem			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	100			100
	Introdução à Profissão e Ética Profissional	60			60
	Processo Saúde e Doença	40			40
	Política de Saúde	40			40
	Promoção, prevenção e Vigilância em Saúde	60			60
	Educação em Saúde	40			40
	Saúde e Segurança no Trabalho	60			60
	Organização de Serviços de Saúde em Redes e o Trabalho em Equipe de Saúde	40			40
	Práticas Integrativas de Saúde e o Cuidado Biopsicossocial	40			40
	Cidadania, Ética e Bioética	20			20
	Cuidados de Enfermagem à Criança e ao Escolar		80		80
	Cuidados de Enfermagem à Mulher Adolescente, Adulta e Idosa		80		80
	Cuidados de Enfermagem ao Homem Adolescente, Adulto e Idoso		40		40
	Cuidados em Saúde Mental		40		40
	Cuidados a Pessoa com Doença Crônica		40		40
	Controle de Infecção Hospitalar		40		40
	Preparação de Pacientes para Realização de Exames		40		40
	Cuidados Clínicos ao Paciente em Unidade Hospitalar		100		100
	Cuidado Domiciliar		40		40
	Cuidados ao Paciente em Urgência e Emergência		100		100
	Cuidados ao Paciente Cirúrgico			80	80
	Cuidado ao Paciente Crítico			80	80
Estágio Curricular I			100	100	
Estágio Curricular II			100	100	
Estágio Curricular III			400	400	
SURTOTAL		500	600	760	1860

Fonte: SEDUC, 2017⁸³.

As 1260 horas foram distribuídas em 22 disciplinas e 600 horas de estágio supervisionado. Essa carga horária do estágio é justificada pelo plano de curso das EEEPs que exige o acréscimo de 50% da carga horária do curso do eixo Ambiente e Saúde para a prática do estágio. Dessa forma, como o curso de enfermagem dispõe de 1200 horas, o estágio precisa dispor de 600 horas.

Nesse redesenho, as disciplinas da formação profissional aumentaram, tiveram mudanças nas suas denominações e carga horária. O seu início passou a ser no 1º semestre da 1ª série e o estágio supervisionado mantido para a 3ª série.

⁸³ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/matriz-curricular-2017/>.

Na 1ª série, os estudantes cursam 10 disciplinas, na 2ª mais 10 disciplinas e na 3ª, 3 disciplinas e 3 estágios. E assim, como no 1º momento, o estágio continua remunerado e com os mesmos valores, mas regulamentado com o Decreto Estadual n.º 30.933/2012.

No curso técnico de nível médio em Informática, a carga horária total foi de 1500 horas, distribuídas em 1240 horas nas disciplinas e 260 em estágio, como mostra a figura 20. Na distribuição por ano, temos 360 horas na 1ª série, 580 horas na 2ª série e 600 horas na 3ª série. Parte da carga horária da 3ª série é decorrente do estágio.

Figura 20 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2015)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2015			
		Técnico em Informática			
DISCIPLINAS					
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	100			100
	Lógica de Programação	100			100
	Arquitetura e Manutenção de Computadores	100			100
	HTML / CSS	60			60
	Sistemas Operacionais		60		60
	P.O.O / JAVA		100		100
	Java Script / PHP		100		100
	Redes de Computadores		100		100
	Banco de Dados		100		100
	PHP / MySQL		100		100
	Laboratório Hardware			100	100
	Laboratório de Software			100	100
	Laboratório WEB			100	100
	Estágio Curricular			300	300
	SUBTOTAL		360	580	600

Fonte: SEDUC, 2017⁸⁴.

É importante ressaltar que o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE), por meio da Resolução n.º 413/2006, destinou o acréscimo de 25% da carga horária estabelecida pelo CNCT para os cursos técnicos, com exceção do eixo

⁸⁴ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/matriz-curricular-2017/>.

de Ambiente e Saúde, para a prática do estágio. Dessa forma, o redesenho curricular do curso Técnico de Informática das ETECs, regido pelo CNCT/2012, tinha carga horária de 1000 horas, com estágio de 260 horas, um pouco a mais que o determinado. Com o CNCT/2014 e a alteração na carga horária do curso técnico de Informática para 1200 horas, a matriz curricular foi alterada e o estágio passou a ser de 300 horas.

As mudanças no currículo da formação profissional, de acordo com a DCNEPTNM/2012, com o documento Caminhos para a Integração Curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, e os CNCT 2012 e 2014, ocorreram progressivamente, tendo o curso técnico de Enfermagem como referência, e posteriormente implementadas nos outros cursos.

Essa reestruturação na organização curricular na formação profissional foi de duas ordens. A primeira, com foco no perfil do profissional e a construção de um currículo comum no qual a formação tenha o mesmo parâmetro em todo o estado do Ceará. Assim, foram definidos os objetivos de aprendizagem em função do perfil profissional esperado. Essa preocupação está relacionada com o anseio, por parte do Governo do Estado, de modernização, desenvolvimento econômico e redução da pobreza via educação, ou seja, num entendimento de que a resolução dos problemas econômicos e sociais ocorre por meio de investimentos na educação.

A segunda é referente à integração entre a formação comum e a formação profissional. Para isso, houve o aumento de carga horária de disciplinas específicas, consideradas fundamentais para o aprofundamento do conhecimento e para subsidiar a formação profissional. A proposta de integração ultrapassa o aprofundamento e permeia a dimensão prática e da experiência como fundamento para o conhecimento, predominante na Parte Diversificada do currículo.

Esse componente curricular, anteriormente denominado de Atividades Complementares, também passou por mudanças. A transformação não ocorreu apenas no nome, mas nas disciplinas que a compõem, no que diz respeito ao seu conteúdo, formação e elaboradores. Houve a supressão das disciplinas de TESE, Temáticas, Prática e Vivência e Laboratório de Ciências e a criação das disciplinas de Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Projeto Interdisciplinar. Com isso, a manutenção da parceria com o Sebrae e o início da parceria com o IA, como descrito anteriormente.

Essa configuração de supressão e criação se deu com TESE/Projeto de Vida, Temáticas Prática e Vivência/Empreendedorismo e Programa Com.Domínio Digital/Mundo do Trabalho. Essa transposição não é arbitrária e nem mecânica, pois os conteúdos foram diluídos. Entretanto, essa configuração ajuda a compreender como ocorreu o redesenho curricular desse componente. Ainda nesse novo desenho, a disciplina de Formação para a Cidadania passa a focar nas competências socioemocionais, a partir do IAS.

O fortalecimento da Parte Diversificada iniciou-se em 2012 com a inserção das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, estruturadas pelo IA. A inserção dessas disciplinas não excluiu imediatamente as existentes, mas ocorreu de forma gradual. Na matriz curricular de 2012, ocorreu a junção das disciplinas que integravam a área das Atividades Complementares e as novas disciplinas (Projeto de Vida e Mundo do Trabalho). Posteriormente, as disciplinas da área das Atividades Complementares são excluídas, com exceção de Horário de Estudos e Formação para Cidadania, sendo acrescentados Empreendedorismo e Projetos Interdisciplinares.

Esse novo desenho é consolidado com a matriz de 2015, na qual a Parte Diversificada passa a ser composta obrigatoriamente por Horário de Estudo, Projeto de Vida, Empreendedorismo, Formação para a Cidadania, Projetos Interdisciplinares, Mundo do Trabalho e Oficina de Redação. No currículo do curso técnico de Enfermagem é possível perceber a nova organização (Figura 21).

Figura 21 - Componente Parte Diversificada da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2015)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2015			
		Técnico em Enfermagem			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
PARTE DIVERSIFICADA	Horário de Estudo I	40	60	80	180
	Horário de Estudo II			40	40
	Projeto de Vida	120	40	20	180
	Oficina de Redação		40	20	60
	Empreendedorismo	80			80
	Formação para a Cidadania	40	40	40	120
	Projetos Interdisciplinares	20	80	60	160
	Mundo do Trabalho	60	40		100
SUBTOTAL		360	300	260	920

Fonte: SEDUC, 2017⁸⁵.

Nesse redesenho, a Parte Diversificada do curso técnico de Enfermagem ficou com 920 horas, distribuídas em 160 horas para horário de estudo, 180 horas para Projeto de Vida, 60 horas para oficina de redação, 80 horas para empreendedorismo, 120 horas para Formação para a Cidadania, 160 horas para Projetos Interdisciplinares e 100 horas para Mundo do Trabalho. O empreendedorismo está somente na 1ª série, mundo do trabalho nas 1ª e 2ª séries e Projeto de Vida, apesar de estar nos três anos, com a maior carga horária, não está presente no segundo semestre da 3ª série.

As cargas horárias das disciplinas de PV (180 horas), Empreendedorismo (80 horas), Formação para a Cidadania (120 horas) e Mundo do Trabalho (100 horas) sempre são as mesmas em todos os cursos. E isso é decorrente da inserção do setor privado na formulação e estruturação destas disciplinas, e com isso a incidência na política pública cearense de educação integral e profissional. A mudança na carga horária desta área fica em função das horas do curso técnico no qual o estudante está cursando, com variação nas horas das disciplinas de Horário de Estudos e Projetos Interdisciplinares e a inclusão de outras disciplinas, como no curso técnico de Informática (Figura 22).

⁸⁵ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/matriz-curricular-2017/>.

Figura 22 - Componente Parte Diversificada da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2015)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2015			
		Técnico em Informática			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
PARTE DIVERSIFICADA	Horário de Estudo I	60	60	80	200
	Horário de Estudo II	40	20	40	100
	Projeto de Vida	120	40	20	180
	Oficina de Redação		40	20	60
	Empreendedorismo	80			80
	Formação para a Cidadania	40	40	40	120
	Inglês Técnico		60		60
	Projetos Interdisciplinares I	40	60	60	160
	Projetos Interdisciplinares II	20	20	40	80
	Mundo do Trabalho	60	40		100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio			100	100
	SUBTOTAL	460	380	400	1240

Fonte: SEDUC, 2017⁸⁶.

No curso técnico de Informática, houve a inclusão de inglês técnico e preparação e avaliação da prática de estágio, com 60 e 100 horas, respectivamente. As disciplinas de Horário de Estudos e Projetos Interdisciplinares foram desmembradas em duas e ampliadas a sua carga horária, com 300 e 240 horas no total, respectivamente. No total, a parte diversificada compreendeu 1240 horas, sendo 460 horas na 1ª série, 380 horas na 2ª série e 400 horas na 3ª série. É importante ressaltar que, além da carga horária destinada ao estágio na formação profissional, a parte diversificada ainda destinava mais 100 horas para a mesma.

Como no final do ensino médio, a carga horária total mínima deve ser 5400 horas, sendo a formação geral 2620 horas, a formação profissional entre 800 a 1200, conforme o CNCT/2014, com o acréscimo de 25% ou 50%, em cumprimento à resolução estadual, o restante é destinado à parte diversificada, respeitando a carga horária de Projeto de Vida, Empreendedorismo, Formação para a Cidadania e Mundo do Trabalho. Dessa forma, a carga horária do curso técnico de Informática das ETEPs equivale a 2620 horas para a formação geral, 1540 horas para a formação profissional e 1240 horas para a parte diversificada. Atendendo às 2620

⁸⁶ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/matriz-curricular-2017/>.

horas de formação geral, o curso técnico em Enfermagem dispõe de 1860 horas para a formação profissional e 920 para a parte diversificada.

No Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, a formação geral correspondeu a 48,7%, a formação profissional 28,6% e a parte diversificada 23%. No Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem, a formação geral compreendeu 48,5%, a formação profissional a 34,4% e a parte diversificada a 17%. Esses dados mostram uma diminuição na carga horária da formação geral e profissional e aumento na parte diversificada. O aumento explícito na carga horária da parte diversificada entre os cursos técnicos acentua a flexibilização curricular que foi gestada no currículo anterior. O objetivo foi uma maior articulação com a flexibilização dos processos produtivos e a manutenção dos fundamentos empresariais, a adaptação ao mercado e o predomínio das competências socioemocionais.

As competências que antes eram diluídas em algumas disciplinas agora ganharam direção. Projeto de vida, a inserção no mercado de trabalho e o empreendedorismo ganharam relevância, com a definição de disciplinas específicas para tratar do assunto. Nessa proposta, o projeto de vida é indispensável e norteia o currículo, inclusive com uma elevada carga horária, e segue a lógica da pedagogia das competências, que tem o desenvolvimento pessoal como central. Logo, o estímulo à produção de um projeto de vida perpassa as outras disciplinas da base diversificada. Por isso, temos o projeto de vida como o integrador da base diversificada. Em decorrência disso, a base diversificada propõe-se a promover a integração curricular nas EEEPs e o projeto de vida seria o elemento integrador da base que viabiliza a integração.

Dessa forma, a elaboração do projeto de vida é parte fundamental neste contexto em que a juventude precisa se adaptar ao novo mercado de trabalho (flexível e informal). Por esse motivo, antes mesmo de ter uma disciplina com essa terminologia, a ideia já estava presente em outras disciplinas, como Tese e Temáticas, Práticas e Vivências, no início das EEEPs.

Transversalmente a essas disciplinas, estão as parcerias entre o setor público e o privado. As parcerias com as organizações sociais, institutos e entidades privadas estabelecidas no currículo anterior foram expandidas e consolidadas. Elas têm suas propostas pedagógicas delineadas por organizações sociais, institutos e

entidades privadas, e como o objetivo é ter o desenvolvimento de competências como centralidade, o currículo tem como foco formar jovens empreendedores, produtivos, com competências pessoais, cognitivas, sociais e emocionais, competências necessárias para o mercado de trabalho.

Para esse fim, a formação geral e a formação profissional tiveram suas cargas horárias reduzidas, enquanto a parte diversificada (Atividades Complementares) foi reformulada, com novas disciplinas, estruturadas e com objetivos definidos, em parceria com as Organizações Sociais.

O 3º momento de consolidação da flexibilização curricular (2022-2024) condiz com a atual organização curricular das EEEPs, determinada pela contrarreforma do ensino médio instituída pela Lei Federal n.º 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, mas implementada no Ceará em 2022. Os limites deste trabalho não permitem analisar a totalidade desse momento, ainda em disputa e com mudanças em 2024, por isso a análise considera somente a matriz curricular de 2022.

A Lei Federal n.º 13.415/2017, aprovada a partir da MP n.º 746 de 22 de setembro de 2016, instituiu uma série de medidas que produziram uma reforma no ensino médio de forma arbitrária e autoritária. Uma das medidas foi a instituição da política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com o repasse de recursos para os Estados e o Distrito Federal.

No que diz respeito a organização curricular, podemos destacar: (a) A BNCC como referência para a estruturação do currículo; (b) currículo composto pela BNCC e itinerários formativos; (c) uma parte diversificada; (d) 4 áreas do conhecimento, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas; (e) obrigatoriedade dos componentes curriculares da língua inglesa, educação física, arte, sociologia e filosofia; (f) obrigatoriedade da língua portuguesa e matemática nos três anos; (g) espanhol como optativo; (h) projeto de vida e formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais como indispensáveis para a formação integral; (i) 5 itinerários formativos, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional; (j) carga horária máxima de 1800 horas para a BNCC.

Esse novo ensino médio foi definido sob a perspectiva de flexibilização defendida por organizações privadas no interior do MEC, em oposição às diretrizes estabelecidas pelas DCNEM/2012 e a um projeto contra-hegemônico que reivindica e luta por uma educação para a classe trabalhadora. Para Kuenzer (2017), a flexibilização, defendida pelo MEC e entidades privadas, seria a oposição à rigidez de um único percurso formativo, composto de muitos componentes curriculares conforme as orientações das DCNEM/2012.

Na nova organização curricular, a BNCC é assegurada e o aluno escolhe “[...] pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida”. (Kuenzer, 2017, p. 333). No caso das EEEPs, o itinerário de formação técnica e profissional é obrigatório, pois o ensino médio é integrado à educação profissional. E o aprofundamento em uma área está condicionado ao curso técnico em que o aluno está matriculado.

A nova matriz curricular das EEEPs continua com três áreas de aprendizagem: Formação Geral, Formação Profissional e Parte Diversificada. Todavia, as áreas passaram por mudança em decorrência da lei do novo ensino médio. A carga horária total geral continuou com 5400 horas, mas, apesar disso, houve a diminuição de horas da formação geral e o aumento da parte diversificada.

A formação geral na matriz curricular de 2022, conforme a BNCC, é formada por 12 disciplinas: língua portuguesa, arte, educação física, língua estrangeira - inglês, história, geografia, sociologia, filosofia, matemática, biologia, física e química. Essas disciplinas estão distribuídas em 4 áreas do conhecimento, como define a BNCC: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. A carga horária desta área totaliza 2160 horas.

No curso técnico de nível médio integrado em Enfermagem, linguagens e suas tecnologias correspondem a 520 horas, distribuídas em 240 horas em língua portuguesa, 40 horas em artes, 120 horas para inglês e 120 horas para educação física. A matriz atende à obrigatoriedade das disciplinas de educação física e arte, mas como não determina que seja nos três anos do ensino médio, o Ceará, no currículo das EEEPs, optou por ter educação física nos três anos e artes apenas em um ano. O ano em que será ofertada a disciplina de arte pode variar em decorrência

do curso técnico que o aluno está cursando. A disciplina de Espanhol foi retirada da formação geral e direcionada para a formação diversificada.

A área de matemática e suas tecnologias, composta pela disciplina de matemática, ficou com 320 horas. Ciências da natureza e suas tecnologias representam 600 horas, dispostas em 200 horas para química, física e biologia, cada uma. As 720 horas restantes correspondem à carga horária das ciências humanas e sociais aplicadas, sendo 240 horas para história e geografia cada uma e 120 horas para filosofia e sociologia cada uma. Sociologia e filosofia nas diretrizes são obrigatórias, mas não nos três anos, no caso das ETECs, estão presentes nos três anos. A organização curricular da área da formação geral do curso técnico de Enfermagem está exposta na Figura 23.

Figura 23 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2022)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2022			
		Técnico em Enfermagem			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	80	80	80	240
	Artes		40		40
	Língua Estrangeira: Inglês	40	40	40	120
	Educação Física	40	40	40	120
	História	80	80	80	240
	Geografia	80	80	80	240
	Filosofia	40	40	40	120
	Sociologia	40	40	40	120
	Matemática	120	120	80	320
	Biologia	60	60	80	200
	Física	60	60	80	200
	Química	60	40	80	200
	SUBTOTAL	720	720	720	2160

Fonte: SEDUC, 2022⁸⁷.

A formação geral no currículo das ETECs passou por uma diminuição da sua carga horária em relação à matriz curricular anterior, 460 horas a menos. A diminuição ocorreu com a supressão da disciplina de espanhol (120 horas) e com a redução da carga horária das disciplinas de língua portuguesa (120 horas),

⁸⁷ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/relacao-de-matrizes-2022/>.

matemática (40 horas), biologia (100 horas), física (40 horas) e química (40 horas). O aprofundamento das disciplinas que requerem mais aprendizagem e que são essenciais para o curso técnico foram incorporadas na parte diversificada.

O curso técnico de nível médio integrado em Informática tem suas 2160 horas da formação geral distribuídas em 520 horas com a área de linguagens e suas tecnologias, 320 horas com matemática e suas tecnologias, 640 horas com ciências da natureza e suas tecnologias e 680 horas com ciências humanas e sociais aplicadas. As cargas horárias das áreas de linguagem e suas tecnologias e de matemática e suas tecnologias do curso de Informática são equivalentes às de Enfermagem. A mudança está nas áreas de ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

Como mostra a figura 24, as 520 horas da área de linguagens e suas tecnologias foram distribuídas em 240 horas para língua portuguesa, 40 para artes, 120 horas para educação física e 120 horas para inglês. A disciplina de artes, que no curso técnico de Enfermagem estava na 2ª série do ensino médio, no curso técnico de Informática encontra-se na 1ª série, mas sem mudança na carga horária. A área de matemática e suas tecnologias, composta pela disciplina de matemática, conta com 320 horas, distribuídas em 120 horas nas 1ª e 2ª séries cada e 80 horas na 3ª série.

Figura 24 - Componente Formação Geral da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2022)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2022			
		Técnicos em Informática			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	80	80	80	240
	Artes	40			40
	Língua Estrangeira: Inglês	40	40	40	120
	Educação Física	40	40	40	120
	História	40	80	80	200
	Geografia	80	80	80	240
	Filosofia	40	40	40	120
	Sociologia	40	40	40	120
	Matemática	120	120	80	320
	Biologia	80	80	80	240
	Física	40	40	80	160
	Química	80	80	80	240
	SUBTOTAL		720	720	720

Fonte: SEDUC, 2022⁸⁸.

A carga horária das ciências da natureza e suas tecnologias foram subdivididas em 240 horas para biologia, 160 horas para física e 240 horas para química. É perceptível uma discrepância entre a carga horária de física e as disciplinas de biologia e química, num total de 80 horas. Essas horas vão ser recuperadas na parte diversificada.

As disciplinas de filosofia, sociologia e geografia da área de ciências humanas e sociais aplicadas continuaram com 120 horas, 120 horas e 240 horas, respectivamente, em comparação com o curso técnico de Enfermagem. A mudança ocorreu na disciplina de história, que teve carga horária de 200 horas. Assim, como na disciplina de física, história é uma disciplina de aprofundamento no curso técnico de Informática e recupera as horas na parte diversificada.

Na formação profissional, a reformulação do currículo cumpriu as orientações do CNCT/2020, resolução CNE/CEB n.º 02, de 15 de dezembro de 2020. A quarta edição trouxe alterações na carga horária, denominações, eixo tecnológico e inclusão de novos cursos. No que se refere aos cursos técnicos em Enfermagem e Informática, os eixos tecnológicos e as cargas horárias continuaram as mesmas.

⁸⁸ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/relacao-de-matrizes-2022/>.

Enfermagem no eixo Ambiente e Saúde com 1200 horas e Informática no eixo Informação e Comunicação com 1200 horas. A essa carga horária, acrescentam-se as horas para a prática do estágio, 50% para Enfermagem e 25% para Informática.

Com poucas mudanças, o curso técnico de nível médio integrado em Enfermagem das ETECs continua com as 1860 horas, distribuídas em 1260 horas com disciplinas e 600 horas com dois estágios. Essa carga horária por ano significa 480 horas em 9 disciplinas na 1ª série, 620 horas em 11 disciplinas na 2ª série e 760 horas em 5 disciplinas na 3ª série, como expõe a Figura 25.

Figura 25 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2022)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2022			
		Técnico em Enfermagem			TOTAL
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	SUBTOTAL				
	Informática Básica	100			100
	Introdução à Profissão, Legislação e Bioética	60			60
	Políticas de Saúde	40			40
	Promoção, Prevenção e Vigilância em Saúde	60			60
	Anatomia e Fisiologia Humana Básica	40			40
	Educação em Saúde e Práticas Integrativas	40			40
	Saúde e Segurança no Trabalho	40			40
	Gestão em Saúde e Redes de Atenção	40			40
	Saúde Coletiva	60			60
	Saúde da Criança e do Escolar		80		80
	Saúde da Mulher Adolescente, Adulta e Idosa		80		80
	Saúde do Homem Adolescente, Adulto e Idoso		40		40
	Saúde Mental		40		40
	Semiologia e Semiotécnica		60		60
	Preparação para Realização de Exames		20		20
	Controle de Infecção Hospitalar e Biossegurança		40		40
	Cuidados Clínicos		100		100
	Urgência e Emergência		100		100
	Fundamentos Básicos de Farmacologia		40		40
	Atenção Domiciliar e Cuidados Paliativos		20		20
	Assistência ao Paciente Cirúrgico			40	40
	Assistência ao Paciente Crítico			80	80
	Laboratório de Práticas de Enfermagem			40	40
	Estágio Curricular I			200	200
	Estágio Curricular II			400	400
	SUBTOTAL	480	620	760	1860

Fonte: SEDUC, 2022⁸⁹.

⁸⁹ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/relacao-de-matrizes-2022/>.

As mudanças nessa reformulação podem ser sintetizadas nos seguintes elementos: (a) diminuição da quantidade de disciplina destinadas ao estágio, de 3 para 2, mas preservando a mesma carga horária; (b) 23 disciplinas dedicadas aos conteúdos teórico-práticos da formação profissional, sem contar as atribuídas ao estágio; (c) modificações em algumas denominações de disciplinas; (d) acréscimo novas disciplinas, a exemplo de Anatomia e fisiologia humana básica; (e) ajustes nas cargas horárias de algumas disciplinas.

O curso técnico de nível médio em Informática continuou com 1540 horas e com a distribuição de 1240 horas para as disciplinas e 300 horas de estágio, como no período anterior. Por ano, a distribuição ficou em 380 horas na 1ª série, 580 horas na 2ª série e 580 horas na 3ª série, como mostra a Figura 26.

Figura 26 - Componente Formação Profissional da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2022)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2022				
		Técnicos em Informática				
DISCIPLINAS		1ª	2ª	3ª	TOTAL	
Formação Profissional	Informática Básica	100			100	
	Lógica de Programação	100			100	
	Arquitetura e Manutenção de Computadores	80			80	
	HTML / CSS	60			60	
	Planejamento de Carreira	40			40	
	Sistemas Operacionais		80		80	
	Programação Orientada a Objetos		80		80	
	Programação Web		80		80	
	Noções de Robótica		40		40	
	Gestão de Startups I		40		40	
	Redes de Computadores		80		80	
	Design Gráfico		40		40	
	Gerenciador de Conteúdo		80		80	
	Banco de Dados		80		80	
	Gestão de Startups II		40		40	
	Laboratório Software			60	60	
	Laboratório Hardware			60	60	
	Projeto Integrador			120	120	
	Gestão de Startups III			40	40	
	Estágio Curricular			300	300	
	SUBTOTAL		380	580	580	1540

Fonte: SEDUC, 2022⁹⁰.

*Marcações em verde oriundas da própria SEDUC.

⁹⁰ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/relacao-de-matrizes-2022/>.

As alterações ocorreram, principalmente, na diminuição da carga horária de algumas disciplinas já existentes para a concepção de novas disciplinas. Dentre elas, estão: Planejamento de Carreira e Gestão de Startup I, II e III. A inserção desta mostra um alinhamento do curso com o mundo empresarial, que incentiva a criação de negócios e investimentos.

Com a contrarreforma, a parte diversificada do currículo foi oficializada e expandida para todo o ensino médio. Como nas EEEPs, essa área já era componente obrigatório, os ajustes foram pontuais. As disciplinas indispensáveis para o regime de acumulação flexível, cuja finalidade era o desenvolvimento de competências socioemocionais, empreendedoras e empresariais, foram mantidas e preservadas a sua carga horária, ou seja, Projeto de Vida, Empreendedorismo, Mundo do Trabalho e Formação para a Cidadania.

Além dessas disciplinas, permaneceram as disciplinas de Projetos Interdisciplinares, Horário de Estudos, oficina de redação e inglês técnico, tendo sido acrescentadas as disciplinas de aprofundamentos e espanhol. Inglês técnico não é uma disciplina obrigatória em todos os cursos. As disciplinas de aprofundamentos são definidas em afinidade com o curso técnico e sua carga horária supre a diminuição que estas sofreram na formação comum. Isto significa que todas as disciplinas de aprofundamentos tiveram sua carga horária diminuída em relação ao currículo anterior, que instituiu 2620 horas para a formação geral. O acréscimo de novas disciplinas na parte diversificada promoveu um aumento da carga horária desta.

No curso técnico de nível médio integrado em Enfermagem, a parte diversificada constitui 1380 horas, distribuídas em 14 disciplinas. Na 1ª série temos 600 horas, na 2ª série 460 horas e na 3ª série 320 horas, como expõe a Figura 27. O decréscimo na carga horária por ano segue a sua elevação na formação profissional, principalmente em função do estágio na 3ª série.

Figura 27 - Componente Parte Diversificada da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem (2022)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2022			
		Técnico em Enfermagem			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira: Espanhol	40	40	40	120
	Horário de Estudo I	60	80	80	220
	Horário de Estudo II			40	40
	Projeto de Vida	120	40	20	180
	Oficina de Redação		40	20	60
	Empreendedorismo	80			80
	Formação para a Cidadania	40	40	40	120
	Projetos Interdisciplinares	20	40	60	120
	Mundo do Trabalho	60	40		100
	Aprofundamento em Língua Portuguesa	80	40		120
	Aprofundamento em Matemática	40			40
	Aprofundamento em Biologia	40	40	20	100
	Aprofundamento em Física	20	20		40
	Aprofundamento em Química		40		40
	SUBTOTAL	600	460	320	1380

Fonte: SEDUC, 2022⁹¹.

Firmadas as 480 horas das disciplinas de Projeto de Vida, Empreendedorismo, Mundo do Trabalho e Formação para a Cidadania, o restante da carga horária seguiu dois movimentos. O primeiro restituiu as horas retiradas das disciplinas da formação geral, com 120 horas para língua portuguesa, 40 horas para matemática, 100 horas para biologia, 40 horas para física, 40 horas para química e 120 horas para espanhol. O segundo, o restante da carga horária que faltava para as 5400 horas, foram distribuídas nas disciplinas de projetos interdisciplinares (120 horas) e horário de estudos (260 horas).

A mesma lógica está presente no curso técnico de nível médio integrado em Informática, que dispõe de 1700 horas para a parte diversificada do currículo, tendo em vista que a formação profissional corresponde a uma carga horária menor em comparação ao curso técnico em Enfermagem. Essas 1700 horas estão distribuídas em 700 horas na 1ª série, 500 horas na 2ª série e 500 horas na 3ª série, conforme a Figura 28.

⁹¹ <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/relacao-de-matrizes-2022/>.

Figura 28 - Componente Parte Diversificada da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (2022)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		2022			
		Técnico em Informática			
DISCIPLINAS		1º	2º	3º	TOTAL
	Língua Estrangeira: Espanhol	40	40	40	120
PARTE DIVERSIFICADA	Horário de Estudo I	40	80	80	200
	Horário de Estudo II	40	20	60	120
	Projeto de Vida	120	40	20	180
	Oficina de Redação		40	20	60
	Empreendedorismo	80			80
	Formação para a Cidadania	40	40	40	120
	Inglês Técnico		60		60
	Projetos Interdisciplinares I	40	40	60	140
	Projetos Interdisciplinares II	20	20	40	80
	Mundo do Trabalho	60	40		100
	Aprofundamento em Língua Portuguesa	80	40		120
	Aprofundamento em Matemática	60		40	100
	Aprofundamento em Física	40	40		80
	Aprofundamento em História	40			40
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio			100	100
	SUBTOTAL		700	500	500

Fonte: SEDUC, 2022⁹².

A formação diversificada do curso técnico em Informática abrange 16 disciplinas. Além das disciplinas de projeto de vida, empreendedorismo, mundo do trabalho, formação para a cidadania, projetos interdisciplinares, horário de estudo, oficina de redação, espanhol e as disciplinas de aprofundamento, conta com inglês técnico (60 horas) e preparação e avaliação da prática de estágio (100 horas).

As disciplinas de aprofundamento e de espanhol repõem a carga horária perdida na formação geral: 120 horas para língua portuguesa, 100 horas para matemática, 80 horas para física, 40 para história e 120 horas para espanhol. Essa reposição de carga horária das disciplinas que constituem a formação geral na parte diversificada produz uma contradição.

Em síntese, o currículo do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem ficou disposto em 2160 horas para a formação geral, 1800 horas para a formação profissional e 1320 horas para a parte diversificada. O Curso Técnico de

⁹² <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/relacao-de-matrizes-2022/>.

Nível Médio Integrado em Informática ficou com 2160 horas na formação geral, 1540 horas na formação profissional e 1700 horas para a parte diversificada. No Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem, isso representou 40,7% para a formação geral, 34% para a formação profissional e 25,3% para a parte diversificada. No Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, correspondeu a 40% para a formação geral, 28,5% para a formação profissional e 31,5% para a parte diversificada. A investigação revelou a consolidação da flexibilização curricular com um aumento excessivo da parte diversificada. No Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem, esta área representou 1/4 de toda a carga horária e, no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, esta possui carga horária maior do que a formação profissional. A diminuição da formação geral evidencia que o objetivo do ensino médio tem sido o de treinar os jovens para a precariedade do mercado de trabalho instável, com o desmonte de uma formação crítica e emancipadora e favorecimento de habilidades e competências técnicas e socioemocionais, em que pese os objetivos previstos na LDB para essa etapa da educação básica.

Como o currículo é um espaço de disputa, mesmo com a inserção de organizações do terceiro setor neste, e sua influência na organização e reorganização, com a materialização de um currículo nos moldes do capital, ditada pelos ideais empresariais, com a inclusão de disciplinas que tenham como referências o empreendedorismo, as competências socioemocionais e a flexibilização, houve uma investida em resguardar uma parte da carga horária da parte diversificada para disciplinas excluídas ou com redução de carga horária da formação geral.

Mesmo com essa contradição, esse novo modelo consolida o movimento de flexibilização em curso. O que antes era em esfera estadual, agora é nacional, para uma formação que prepara “[...] para o mundo flexibilizado, porque a formação aprofundada ou mesmo especializada, por ser considerada rígida, não se justificaria pela suposta obsolescência do conhecimento” (Kuenzer, 2020, p. 62).

Por isso, temos, na comparação dos três momentos, uma diminuição da carga horária da formação geral e, conseqüentemente, o aumento da parte diversificada. Essa, a saber, foi impulsionada pela flexibilização da formação em sintonia com as exigências do regime de acumulação, que demanda uma formação

superficial, com narrativas subjetivas, fruto da experiência, e a aquisição de competências socioemocionais, como demonstrado na análise das finalidades e conteúdos das disciplinas-base da parte diversificada.

No Quadro 13, é possível observar as mudanças na carga horária do curso técnico de nível médio em Enfermagem ao longo das reestruturações curriculares, compreendidas em três momentos. Ainda que, no 2º e 3º momentos, tenham aumentado a carga horária total, com 5400 horas, houve uma diminuição na formação geral e na formação profissional em relação ao 1º momento, com 5300 horas no total.

Quadro 13 - Comparativo das áreas de formação que integram o currículo do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Enfermagem por momentos (2008-2022)

Momentos	1º - delineamento da flexibilização curricular (2008–2011)	2º - redesenho da flexibilização curricular (2012–2021)	3º - consolidação da flexibilização curricular (2022-atual)
Áreas de formação			
Formação Comum	2820 horas	2620 horas	2160 horas
Formação Profissional	1920 horas	1860 horas	1860 horas
Atividades Complementares/ Parte Diversificada	560 horas	920 horas	1320 horas
Total	5300 horas	5400 horas	5400 horas

Fonte: elaborado pela autora.

As 5300 horas totais da matriz curricular do curso de Enfermagem, no 1º momento da organização curricular, foram distribuídas em 2820 horas para a formação geral, 1920 horas para a formação profissional e 560 horas para as atividades complementares. A inserção de uma área de integração fez o Ceará pioneiro, ao conceber essa organização de currículo para o ensino médio integrado à educação profissional. Essa proposta, dita como pioneira e inovadora, defendida no Ceará pela SEDUC, é, na verdade, o delineamento da flexibilização curricular.

No redesenho curricular, que passou a compreender o 2º momento da organização curricular, a matriz aumentou 100 horas no todo, passando para 5400 horas. Nesse novo currículo, a formação geral perdeu 200 horas, ficando com 2620

horas, a formação profissional perdeu 60 horas, ficando com 1860 horas e a parte diversificada aumentou 360 horas e ficou com 920 horas. O aumento expressivo da parte diversificada expõe a ampliação da flexibilização curricular.

Essa flexibilização foi consolidada no 3º momento da organização, na qual a formação geral do curso técnico de Enfermagem diminuiu 460 horas em comparação ao 2º momento e essas horas passam a compor a parte diversificada, que passa a compreender 1380 horas. No todo, a formação geral perdeu 660 horas, a formação profissional perdeu 60 horas e a parte diversificada ganhou 820 horas. A parte diversificada mais que dobrou em relação ao início das EEEP's.

As transformações na organização curricular do curso técnico de nível médio em Informática também propiciaram constatar o andamento da flexibilização curricular nas EEEP's. No Quadro 14, estão expostas às mudanças na carga horária pela qual o currículo passou.

Quadro 14 - Comparativo das áreas de formação que integram o currículo do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática por momentos (2008-2022)

Momentos	1º - delineamento da flexibilização curricular (2008–2011)	2º - redesenho da flexibilização curricular (2012–2021)	3º — consolidação da flexibilização curricular (2022-atual)
Áreas de formação			
Formação Comum	2860 horas	2620 horas	2160 horas
Formação Profissional	1820 horas	1540 horas	1540 horas
Atividades Complementares/ Parte Diversificada	640 horas	1240 horas	1700 horas
Total	5320 horas	5400 horas	5400 horas

Fonte: elaborado pela autora.

No 1º momento da organização curricular, a carga horária total correspondeu a 5300 horas, distribuídas em 2860 horas na formação geral, 1820 horas com a formação profissional e 640 horas para as atividades complementares. Em comparação com o 2º momento, houve a diminuição de 240 horas na formação geral, constituindo 2620 horas, redução de 280 horas na formação profissional, que

ficou com 1540 horas, e aumento de 600 horas na parte diversificada, totalizando 5400 horas.

A consolidação da parte diversificada ocorreu no 3º momento da organização curricular, no qual totalizou 1700 horas, com o aumento de 460 horas, oriundas da formação geral, que ficou com 2160 horas. Nesse novo currículo, a parte diversificada tem carga horária maior do que a formação profissional, que dispõe de horas. A redução da carga horária da formação geral e da formação profissional evidencia como a educação no regime de acumulação flexível é determinada pela “[...] necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea” (Kuenzer, 2020, p. 61).

De maneira geral, o aumento na carga horária total nas ETECs produziu um paradoxo: o aumento da carga horária e a diminuição da formação geral. A contradição beneficiou a parte diversificada, que foi disputada por organizações sociais e empresas, e que por isso ganhou espaço para acomodá-las na captação de recursos públicos, com cursos, materiais didáticos, formação docente e certificação. A redução da formação geral e profissional em prol da parte diversificada representa a prioridade das competências e habilidades socioemocionais e empreendedoras em detrimento dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e técnicos. Outra incoerência está na oferta de curso técnico de nível médio integrado, reduzindo a carga horária da formação profissional para atender os interesses corporativos.

A relação entre a redução, aumento e transferência de carga horária entre as áreas do conhecimento no currículo das ETECs foi orientada pela reestruturação produtiva e as novas formas flexíveis de organização do trabalho. Esse movimento foi encabeçado pelo setor privado, que encontrou terreno fértil para a sua atuação, o que contribuiu para o avanço nas parcerias entre o setor público e o privado, a partir das organizações sociais, entidades privadas e institutos, para a adaptação do currículo do regime de acumulação flexível.

6 CONCLUSÃO

O ponto de partida para a produção desta tese de doutorado foi a construção metodológica e teórica a partir do empírico, para depois a análise e a síntese. Neste íterim, as relações e determinações foram apreendidas, com base na pesquisa bibliográfica, documental, de campo e no materialismo histórico dialético, e examinadas mediante as contradições e as mediações presentes no objeto de estudo.

O empírico nos levou a uma conjuntura cearense de escolas públicas estaduais de ensino médio integrado à educação profissional com os maiores e melhores índices nas avaliações externas, e consideradas pelo governo estadual e sociedade civil como o modelo de educação de qualidade a ser seguido. As EEEPs, criadas em 2008 no governo Cid Gomes (PSB), tinham como objetivo contribuir com a redução da pobreza e fomentar o desenvolvimento humano por meio da qualificação técnica dos jovens cearenses para o seu ingresso no mercado laboral.

Os antecedentes que possibilitaram a materialização das EEEPs podem ser sintetizados nos seguintes acontecimentos: o Decreto Federal n.º 5.154/2004 e o Programa Brasil Profissionalizado (2007) na esfera nacional; e os anseios do governo cearense em produzir força de trabalho qualificada para atuar nos postos de trabalho decorrentes dos investimentos em projetos e obras de infraestrutura vinculados ao PAC e do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008) na esfera estadual. Sincrônico a isso, temos a adoção, por parte do governo federal e estadual, das orientações do Banco Mundial para a agenda educacional.

O resultado foi uma escola de tempo integral, com referência na experiência dos PROCENTROS pernambucanos, que priorizou as parcerias com o setor privado para a gestão escolar, para a contratação de professores da formação técnica e para a constituição de novas disciplinas para o ensino médio. A gestão nos moldes empresariais iniciou com a TESE (ICE e Odebrecht) e, posteriormente, com o Programa Jovem de Futuro (Instituto Unibanco). Para a formação dos jovens, a organização curricular foi estruturada em três componentes: geral, profissional e diversificada. A inovação foi a parte diversificada como componente curricular integrador entre a formação geral e a profissional, a partir de disciplinas com foco

em habilidades e competências socioemocionais, empreendedoras e a preparação do projeto de vida.

Esse modelo de escola foi expandido para 98 municípios cearenses, totalizando, entre 2008 e 2022, 127 EEEPs com a oferta de 55 cursos técnicos. Esta expansão decorreu do financiamento para EMI por parte do Governo Federal, com o Programa Brasil Profissionalizado, e do Governo Estadual, com recursos do Tesouro Estadual. A formação desenvolvida pelas EEEPs atingiu, em 2022, 58.835 jovens matriculados, quase 20% de todas as matrículas no ensino médio cearense, uma expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, como previsto pelo PBP.

A imersão, a partir das visitas às EEEPs, permitiu traçar o panorama descrito acima e identificar que, subjacente às partes integrantes que compõem estas escolas, estavam as parcerias público-privadas, como categoria-chave para a sua compreensão. Por conseguinte, o objetivo geral desta tese foi analisar as parcerias público-privadas firmadas pelo governo do Ceará e suas implicações para as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, com intento no financiamento, no modelo de gestão e na organização curricular. Estas subcategorias foram o foco dos objetivos específicos que constituíram esta pesquisa. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: como as parcerias público-privadas influenciaram na implementação, na manutenção e no funcionamento das EEEPs?

A resposta está em sintonia e é produto das determinações e das contradições presentes na dinâmica do capitalismo, profundamente marcado pelo neoliberalismo, pela globalização e pela acumulação flexível. Estes norteiam e influenciam sua dinâmica econômica, social e política, na qual a expansão de mercados e a financeirização permitem a ampliação da acumulação flexível e sua exploração por parte do capital. Uma das formas de sustentação desta exploração são as políticas implementadas pelo neoliberalismo.

Nas relações de trabalho, a precarização, a flexibilização e a terceirização foram imprescindíveis na exploração. No campo político, as medidas impostas pelo livre mercado e o Estado mínimo para a contenção de gastos foram fundamentais para a desregulação dos direitos trabalhistas e aprofundamento das desigualdades. Nesse sentido, a área da educação precisou passar por reformulações e reformas

para atender às novas demandas do capital, com a oferta de um ensino voltado ao mercado para a empregabilidade, a padronização de avaliações e indicadores e as privatizações.

Esta agenda global, definida e financiada pelo BM, concebeu uma educação nos moldes do mercado, com a vinculação dos investimentos à produtividade, empregabilidade e redução da pobreza. No receituário neoliberal, a privatização da educação promoveu a expansão do setor privado e de seus modelos de gestão empresarial e por resultados. As EEEPs, no âmbito das políticas educacionais implementadas no Ceará, convergem para o objetivo de atender os interesses do capital mediante a execução da agenda global proposta para a educação.

A caracterização da escola como improdutivo e com mau gerenciamento proporcionou a entrada do setor privado nas EEEPs (públicas), com as organizações do terceiro setor para sua implementação, manutenção e funcionamento. Ocorreu aqui uma privatização disfarçada (Ball e Youdell, 2008), com a designação do modelo de gestão, contratação de professores, formulação e reformulação curricular e a elaboração de materiais didáticos. Dispomos aqui de um campo de disputa entre o público e o privado pela educação profissional como espaço de formação de trabalhadores para atender às exigências do regime de acumulação flexível.

Historicamente, o Ceará desempenhou um pioneirismo e uma atuação importante na promoção e difusão de políticas públicas neoliberais no campo educacional. No caso das EEEPs, apontamos as parcerias público-privadas por meio de convênio com as instituições do terceiro setor na definição e consolidação da sua política, na qual estas organizações são oriundas ou financiadas pelo setor empresarial. Essa privatização disfarçada ocorreu em uma conjuntura marcada pelo anseio de modernização do Estado cearense para torná-lo competitivo.

O projeto da modernização culminou na privatização do setor público “por dentro”, sob a justificativa de ineficiência do Estado e a necessidade de parcerias com o setor privado para a promoção da competitividade, desenvolvimento econômico e social e diminuição da pobreza. Portanto, a concepção e a organização das EEEPs foram concebidas a partir das PPPs. O financiamento, o modelo de gestão e a organização curricular foram intimamente relacionados com o setor empresarial e os ditames das organizações internacionais para a educação.

Para uma análise mais minuciosa desta singularidade, e posteriormente à elaboração da síntese, o primeiro objetivo específico é investigar os financiamentos provenientes dos recursos públicos e de empréstimos para a implementação das EEEPs. A investigação apontou que a concepção e a materialização das EEEPs resultaram da política de financiamento federal, o Programa Brasil Profissionalizado, para o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional, mas principalmente em razão do interesse do governo estadual em desenvolver e investir em uma política de educação profissional no Ceará para a aprovação de empréstimos com o BM.

Embora o estado do Ceará tenha recebido o maior repasse em investimentos pelo PBP entre os entes federados (2009-2022), no valor de R\$ 421.110.941,87, o que correspondeu a 25,63% do total investido (R\$ 1.642.919.686,29), e com isso ter proporcionado a oferta desta modalidade da EPT. As EEEPs são, majoritariamente, resultados dos investimentos do governo estadual, que alocou R\$ 2.154.976.419,00 entre 2008 e 2019, e continua investindo.

Dessa forma, o financiamento das EEEPs por parte do governo cearense recorreu a recursos do Tesouro Estadual, em que uma parcela é proveniente de empréstimos ao Banco Mundial, com o PforR. O empréstimo foi circunstanciado pela necessidade de formação profissional para o desenvolvimento econômico e sustentável cearense, conforme as orientações do BM. Ou seja, a base foi a carência de força de trabalho qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho, consequência do volume de obras de infraestrutura do PAC e a premissa de que a redução da pobreza decorreria de investimentos em educação, nesse caso em educação de tempo integral. A anuência a esta premissa permitiu ao governo a concessão de empréstimos para o ensino médio integrado à educação profissional. Por isso, o financiamento das EEEPs foi considerado fundamental para a formação profissional da juventude e, com isso, sua inserção no mercado de trabalho.

A qualificação técnica para a inserção profissional era uma das condicionalidades do empréstimo com o BM, entretanto, a formação decorrente das EEEPs não resultou em emprego direto, mas no ingresso no ensino superior. Esse contraste obrigou uma reformulação nos objetivos da política cearense de ensino médio integrado à educação profissional e à incorporação da inserção no ensino superior, mas sem tirar a centralidade da inserção no mercado de trabalho, requisito

disposto no empréstimo. Essa contradição entre os objetivos originários presentes na formulação do empréstimo e os resultados concretos evidenciam o ensino médio integrado à educação profissional como campo de disputa entre o público e o privado. Como a política não atingiu os resultados esperados e não pode ignorar as condições do empréstimo, a mesma precisou se adaptar para continuar como referência de educação de qualidade.

O financiamento para a concepção e a materialização das EEEPs foi permeado por uma relação ambígua entre o público e o privado. Essa dinâmica de financiamento se mostrou complexa, sobretudo no que diz respeito ao investimento do Tesouro Estadual, com recursos provenientes de empréstimos, mas sem transparência dos montantes. Por mais que a natureza do financiamento seja pública, a concessão do empréstimo com o BM operou em consonância com a lógica do setor privado, como a exigência de contrapartidas, o estabelecimento de PPPs e alinhamento com os interesses do setor produtivista.

A racionalidade neoliberal prevaleceu na formação da juventude cearense, com a transferência de recursos para o setor privado, por meio de convênios com organizações sociais e empresas. Tal aspecto figurou no gerenciamento das EEEPs, por isso o segundo objetivo específico é analisar as parcerias público-privadas nos modelos de gestão. A análise mostrou duas fases na gestão das EEEPs: a primeira marcada pela concepção da gestão empresarial e a segunda pela hegemonia da gestão por resultados. Nestas fases, há o predomínio da racionalidade empresarial nos modelos de gestão, com a TESE e o PJF (Circuito de Gestão), estabelecidos por meio das PPPs.

A parceria instituída para a implementação da TESE ocorreu entre a SEDUC e o ICE. Este, por sua vez, pôs em prática os princípios da TEO do grupo Odebrecht. O fundamento deste contrato foi que a oferta de serviço público de qualidade depende da gestão e dos conhecimentos do setor privado e empresarial. O produto desta parceria foi a formulação de uma política educacional, as EEEPs, à maneira do setor privado para atender às exigências do capital. Ou seja, o convênio com o ICE permitiu a este gerenciar as EEEPs e definir sua estrutura e funcionamento. A TESE e o ICE assinalam a introdução da concepção empresarial na gestão das EEEPs.

A mudança no gerenciamento das EEEPs, com a parceria da SEDUC e Instituto Unibanco com o PJJ (Circuito de Gestão), não alterou a dinâmica mercadológica e empresarial. Pelo contrário, manteve a gestão empresarial e instituiu a hegemonia da gestão por resultados, com base em indicadores educacionais. Conseqüentemente, a gerência das EEEPs foi disposta para a obtenção de resultados com a absorção de competências técnicas e gerenciais do setor privado por meio de acordo de cooperação técnica para a aplicação da tecnologia educacional do PJJ e o método de Circuito de Gestão.

O papel destas parcerias foi influenciar a agenda educacional cearense, com a incidência nas políticas públicas para o ensino médio, ou seja, na estruturação das EEEPs. O ICE, com foco em modelos educacionais inovadores para o ensino médio, tem como ponto de partida as ferramentas para a gestão escolar conforme o modelo empresarial e a construção do projeto de vida. E o IU com foco na gestão e resultado de aprendizagem para a melhoria da educação pública a partir do fortalecimento da gestão escolar baseada em indicadores. A efetivação destes modelos gerenciais e empresariais nas EEEPs é produto das PPPs estabelecidas para a inserção no setor público da filosofia, das estratégias, métodos e das metodologias do setor empresarial.

A premissa da educação de qualidade transformou a escola em um campo de disputa entre as organizações sociais. Estas disputam espaço para a implementação de metodologias, projetos e programas de cunho neoliberal e em consonância com o regime de acumulação flexível para a captação de investimentos de organismos internacionais e de recursos públicos.

A disputa pela gerência e administração das EEEPs foi mediada pela referência de educação de qualidade nos moldes do projeto hegemônico de educação neoliberal que preza por resultados estatísticos. A análise dos modelos de gestão (TESE e PJJ) instituídos por organizações sociais (ICE e IU) em parceria com a SEDUC mostrou que estes foram imprescindíveis para a materialização da transferência da racionalidade empresarial para a escola e para o direcionamento das EEEPs para atender as transformações decorrentes da reestruturação produtiva, da globalização e do neoliberalismo.

As organizações sociais também disputam espaço nas EEEPs por meio da organização curricular. Por isso, o terceiro objetivo específico é examinar as

parcerias público-privadas na organização curricular das EEEPs. O estudo apresentou que as PPPs, representadas por parcerias, convênios e contratos com organizações sociais, institutos e entidades privadas de origem empresarial, para a estruturação e reestruturação do currículo e das disciplinas que a compõem, configuram um processo de privatização.

A privatização aconteceu por meio da incidência em políticas públicas para o ensino médio, da organização e reorganização curricular com base em competências e das metodologias e práticas pedagógicas flexíveis, operacionalizadas pelas parcerias com as organizações do terceiro setor. A organização curricular das EEEPs, principalmente no que se refere à formação profissional e à parte diversificada, foi materializada a partir das parcerias entre a SEDUC e os institutos, organizações sociais e entidades privadas. As disciplinas da parte diversificada (Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Formação para a Cidadania e Empreendedorismo) foram transformadas em política de governo no Ceará.

As parcerias mostram como o setor público promoveu a transferência de suas responsabilidades com a educação para o setor privado, sob a justificativa de melhorias da qualidade educacional, constituindo um processo de privatização da educação. Mais do que isso, essas parcerias expõem como o currículo tornou-se um produto que oculta a terceirização e a mercantilização da educação.

A entrada das parcerias ocorreu principalmente com a parte diversificada, área que mais sofreu das influências empresariais nas suas disciplinas e conteúdos, com o estímulo ao desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais e empreendedoras mediante a construção de um projeto de vida. Sendo esta área responsável pelo delineamento da flexibilização curricular, o redesenho da flexibilização curricular e a consolidação da flexibilização curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-EL-HAJ, J. Classe, poder e administração pública no Ceará. In: PARENTE, J.; ARRUDA, J. M.(orgs.). **A era Jereissati : modernidade e mito**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. v. 1. p. 83-106.

ABRÚCIO, L. F. . Três agendas, seus resultados e um desafio: balanço recente da administração pública federal brasileira. **Desigualdade & diversidade** (PUCRJ), v. DEZ-11, 2011, p. 119-142. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesquisa-eaesp-files/arquivos/fernando_a_brucio_-_3agendas.pdf. Acesso em: 26 Jan 2023.

ADRIÃO, T; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v.3, n.4, jan/jun, 2009, p. 107-116.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimensões%20e%20Formas%20da%20Privatização.pdf. Acesso em: 29 Fev 2024.

ALVES, A. S. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2015.

ALVES, A. G. de R.; FERNANDES, M. D. E. O PROEMI/JF e a Gestão para Resultados: uma proposta do terceiro setor para a educação pública. **Biblioteca ANPAE / Série Cadernos ANPAE**, V. 41, 2016. Disponível em [Anais - V Congresso Ibero Americano e VIII Congresso Luso Brasileiro \(anpae.org.br\)](https://anpaes.org.br/Anais-V-Congresso-Ibero-Americano-e-VIII-Congresso-Luso-Brasileiro). Acesso em 14 nov 2021.

ALVES, M. F; OLIVEIRA, V. A. de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.º 8, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em 8 mar. 2024.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, R. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARRETCHE, M. Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil: A Reforma de Programas Sociais. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 45, n.º 3, 2002, p.431-458. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/B5nNKdtBqvvdBnNRbPyFnHp/>. Acesso em: 29 set 2022.

ARRUDA, J. M.(Org.) **A era Jereissati: modernidade e mito**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ARRUDA, C. A. M., BARBOSA, M.I.S., MOTA, M.D.A. **Caminhos para integração curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio**. Fortaleza, 2014.

BALDUINO, M. A. C. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 2, abr./jun. 2020, p. 233-243. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/dgs4xNrjsd4GMfBjxMswVWwy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 nov 2022.

BALL, S.J; YOUNDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública, **Internacional de la Educación. Bruselas**, 2008. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdeLL_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

BARATA-MOURA, J. **Totalidade e contradição: acerca da dialética**. Lisboa: Edições Avante, 2012.

BARBOSA, J. M. **Modernização-Restauradora e Transformismo na Política do Ensino Médio [Integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pernambuco, 2020.

BAUER, C. **A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo. Elementos de história e questionamentos políticos**. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundemann, 2012.

BESSA, M.; ARRAIS NETO, E. A.; ALBUQUERQUE, R. J. de P. Breves notas sobre o conceito de classe burguesa em Marx e a relação com a construção da classe industrial no Ceará. IN: SOUSA, A. de A.; ARRAIS NETO, E. A.; OLIVEIRA, E. G. de; ALBUQUERQUE, R. J. de P.(orgs.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 167-184. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43539>. Acesso em: 24 Ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 872, de 15 de setembro de 1969. Complementa disposições da Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1969.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de abril de 1997.

BRASIL. Portaria MEC n.º 1.005, de 10 de setembro de 1997. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. **MEC**. Brasília, 1997.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.591, de 9 de outubro de 1997. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da

Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Educação profissional: “concepções, experiências, problemas e propostas”. **Anais**. MEC. Brasília: DF, 2003. Disponível em: https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/tainacan-items/5012/98958/AD_MEC_00300.pdf. Acesso em 23 Jan. 2025.

BRASIL. Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 23 de julho de 2004b.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. Medida Provisória n.º 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

BRASIL. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. **MEC**. Brasília: DF, 2007a. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 22 Jan. 2025

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007c.

BRASIL. Lei n.º 11.578, de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre a transferência obrigatória de recursos financeiros para a execução pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de ações do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, e sobre a forma de operacionalização do Programa de Subsídio à Habitação de Interesse

Social – PSH nos exercícios de 2007 e 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007d.

BRASIL. Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007e.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE n.º 62, de 12 de dezembro de 2007. Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. **MEC**. Brasília: DF, 2007f.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE n.º 9, de 29 de fevereiro de 2008. Altera os artigos 1º, 2º, § 3º, 5º, Inciso III e 8º, § 2º, da Resolução CD/FNDE n.º 62, de 12 de dezembro de 2007, que estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. **MEC**. Brasília: DF, 2008a.

BRASIL. Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB n.º 11/2008. **MEC**. Brasília: DF, 2008c.

BRASIL. Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008d.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 11, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **MEC**. Brasília: DF, 2008.

BRASIL. Portaria MEC n.º 870, de 16 de julho de 2008. Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. **MEC**. Brasília: DF, 2008e.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008f.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008g.

BRASIL. Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o programa Ensino Médio Inovador – EMI. **MEC**, 2009

BRASIL. Programa Brasil Profissionalizado Escola Padrão MEC. **FNDE/MEC**. Brasília: DF, 2011a.

BRASIL. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **MEC**. Brasília: DF, 2012a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 6 de junho de 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB n.º 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **MEC**. Brasília: DF, 2012b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **MEC**. Brasília: DF, 2012c.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 01, de 5 de dezembro de 2014. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Ela disciplina e orienta os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos. **MEC**. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016a.

BRASIL. Medida Provisória n.º 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 n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017a.

BRASIL. Decreto n.º 9.005, de 14 de março de 2017. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017b.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **MEC**. Brasília: DF, 2018a.

BRASIL, **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2017**. INEP. Brasília: DF, 2018b.

BRASIL. Medida Provisória n.º 108, 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020a.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. **MEC**. Brasília: DF, 2020c.

BRASIL. **Censo Escolar 2023**. INEP. Brasília: DF, 2023a.

BRASIL. Lei n.º 14.560, de 26 de abril de 2023. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir, como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, aquela realizada com atividades curriculares complementares. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023b.

BRASIL. Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023c.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**. v.34. n.4. Rio de Janeiro, 2000, p. 7-26. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6289/4880>. Acesso em 22 set 2023.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; COSTA, M. (Orgs) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009, p.169-204.

CABRAL NETO, A. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional**. Natal: mimeo, 2012.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011, p. 745-770. Disponível em: [Rev116_Completa16x24.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em 02 Mar 2022.

CARVALHO, A. P. M. de. **Para compreender o processo de reificação do capital: a política de responsabilização docente nas escolas estaduais de educação profissional**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, 2017.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, M.; COSTA, M. (Orgs) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009, p.21-44.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CÊA, G. S. dos S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 29ª reunião anual, out. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

CEARÁ. Lei n.º 11.714, de 25 de julho de 1990. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Administração Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 1990.

CEARÁ. Lei n.º 11.809, de 22 de maio de 1991. Dispõe sobre a estrutura da Administração Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 1991.

CEARÁ. Resolução CEC n.º 413 de 18 de abril de 2006. Regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 2006.

CEARÁ. Lei n.º 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender Pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 2008.

CEARÁ. Lei n.º 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. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 2008.

CEARÁ. Decreto n.º 30.282, de 04 de agosto de 2010. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (SEDUC), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 2010.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Ceará: mar/2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VpyrBu6MpyYJ:testelone.sct.ce.gov.br/>> Acesso em: 20 abril 2012.

CEARÁ. **Referenciais para as EEEPs**. Fortaleza. 2013.

CEARÁ. **Relatório da gestão: o pensar e o fazer da educação profissional (2008-2014)**. Coordenadoria de Educação Profissional. – 1. ed. – Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CEARÁ. **Ceará chega a 122 escolas estaduais de educação profissional com a inauguração em Alto Santo**. 20 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/30/ceara-chega-a-122-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-com-inauguracao-em-alto-santo/>. Acesso em 15 Fev. 2021

CEARÁ. **CENTEC**. Histórico. Disponível em: <www.centec.org.br>. Acesso em: 08 Jan. 2023.

CEARÁ. **Ensino Profissional**. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/6681-veja-mais-eeep>

CLARKE, S. Crise do fordismo ou crise da social-democracia? São Paulo, **Revista Lua Nova**, n. 24, set. 1991.

COSTA, G. P. **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Sertão dos Inhamuns.**

Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Universidade Estadual do Ceará, 2019.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CURY, C. R. J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dsgbhmXmfPfTfXTFTYk44zh/>. Acesso em 16 jul 2022.

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON (org). **La cultura en las crisis latino-americanas.** 1° ed. Buenos Aires: Clacso, 2004.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI.** São Paulo: Editora Cortez, 1998.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, São Paulo, v. 17, 1993, p.86-101.

DRUCKER, P. F. **Sociedade Pós-Capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, N. As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. 2006.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias do Welfare State. *Lua Nova*, São Paulo, CEDEC, n.24, p. 85-115, set. 1991

FARIA, D. B. **Parcerias Público-Privadas em educação: as organizações sociais e a gestão das escolas públicas na educação básica.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiana, 2019.

FRANÇA, R. N. de. **As condições do trabalho docente na Rede Estadual Cearense de Escolas de Educação Profissional: uma investigação na região metropolitana do Cariri.** Mestrado em Educação Profissional. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FERNANDES, M. F. **Formação continuada de professores nas escolas estaduais de educação profissional no estado do Ceará (2008 a 2017).** Mestrado em Educação Profissional. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Trad. Luciana Carli. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 1129 – 1152, out. de 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBSnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 mai. 2023.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em 06 Ago. 2019.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORI, J. L. **Sobre o consenso de Washington**. Rio de Janeiro: UFRJ/IEL, 1995.

FIORI, J. L. Estado de bem-estar social: padrões e crises. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, 1997.

FUNDAÇÃO AVINA. **Relatório Anual - Liderança para o desenvolvimento sustentável na América Latina**. 2011

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001, p. 79-106.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2**. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. Ed. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-eduacao.pdf>. Acesso em 09 Fev. 2021.

GARCIA, L. F. - Teorias psicométricas da personalidade. FLORES-MENDOZA, C. E; COLOM, R.(Orgs.). **Introdução à psicologia das diferenças individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 219-242.

GOMES, F. F. **Educação profissional na EEEP Marvin: uma avaliação processual do ensino médio integrado**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2015.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GUIMARÃES, J. R. S.; JANNUZZI, P. de M. IDH, indicadores sintéticos e suas aplicações em políticas públicas: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, vol. 7, núm. 1, mayo, 2005, pp. 73-90. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5139/513951699006.pdf>. Acesso em 30 Mai. 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 26ª ed. São Paulo: Loyola, 2016.

IANNI, O. **Globalização e neoliberalismo**. São Paulo em Perspectiva, vol. 12, 1998, p. 27-32. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 21 jul 2023.

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL - IEDE. **Excelência com equidade no ensino médio: a dificuldade das redes de ensino para dar suporte efetivo às escolas**. Fundação Lemann. Instituto Unibanco. Itaú BBA. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-excelencia-com-equidade-no-ensino-medio-a-dificuldade-das-redes-de-ensino-para-dar-um-supo-orte-efetivo-as-escolas.e3d028e8-0797-43f9-b2d7-7441712f30ea>. Acesso em: 13 abr 2022.

INSTITUTO ALIANÇA. **Relatório 2010**. Bahia, 2010. Disponível em: https://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio_2010.pdf. Acesso em 8 set 2023.

INSTITUTO ALIANÇA. **Escolas Profissionais: caderno do professor - mundo do trabalho-plano de aula EEEP**. Bahia, 2013.

INSTITUTO ALIANÇA. **Implementação dos programas do Instituto Aliança em redes públicas: sistematização da proposta pedagógica**. Bahia, 2019. Disponível em: https://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/sistematizacao_proposta_pedagogica_ia.pdf. Acesso em: 27 Dez. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório 2018**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-consolidado-2018.pdf>. Acesso em 11 out 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**. Recife-PE, 2008. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloG_estao.pdf. Acesso em 01 Jun 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Livreto Institucional**. Recife-PE, 2020. Disponível em: https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livreto_Digital_Institucional.pdf. Acesso em 24 nov 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. Edição 2003. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/storage/2016/08/rel_atividades_IU_2003.pdf. Acesso em 14 nov 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. Edição 2011. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/storage/2016/08/rel_atividades_IU_2011.pdf. Acesso em 17 nov 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. Edição 2012. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_2012.pdf. Acesso em 15 nov 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. Edição 2013. Disponível em: <https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/storage/2016/08/Relatorio-2013-InstitutoUnibanco.pdf>. Acesso em 16 nov 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. Edição 2015. Disponível em: <https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2015-InstitutoUnibanco.pdf>. Acesso em 15 nov 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: Princípios e Método**. Curso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem, 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. Edição 2018. Disponível em: <https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/storage/2020/06/ra-iu-2018-web.pdf>. Acesso em 15 nov 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. Edição 2021. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2022/08/RA-IU-2021_web-final.pdf. Acesso em 15 nov 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de gestão**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/>. Acesso em 13 nov 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Informe n.º 148**. Abr, 2019.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Trad. de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares Rio de Janeiro. Vozes. 2001.

JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**: FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 2007, p. 119 - 137. Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/9591/2d3f0ada06ca7667857c09f3a05a2555b189.pdf>. Acesso em: 12 mai 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

KRUGER, E. **O resgate histórico da função social da educação profissional brasileira, à luz do decreto 2208/97: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do CEFET-RS. 2007**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2007.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise do trabalho**. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p. 55-75.

KUENZER, A. Z. Educação Profissional: categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. **Revista da Formação Profissional**. Boletim Técnico do Senac, Curitiba, v. 1, p. 19-29, 1999. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/596>. Acesso em: 5 Mai. 2023.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada inclusão excludente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/>. Acesso em: 2 Jan. 2023.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Rev. do Trib. Reg. Trab.** 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, 2016, p. 13-36. Disponível em:
https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/100001/2016_kuenzer_academia_trabalho_escola.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 Nov 2022.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Jan, 2020, p. 57-66. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PVG3VgJ/#>. Acesso em: 15 Nov 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, A. L. B. **Escolas Estaduais de Educação Profissional - A experiência de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará a partir de 2008.**

Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

LINHARES, N. P. R. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: uma reflexão sobre o modelo de gestão de Tecnologia Empresarial**

Socioeducacional (TESE). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.

LUZ, L. X. Marco legal do público e do privado na educação no contexto

Pós-Reforma do Estado. In: ADRIÃO, T; PERONI, V. (org). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Goiânia: ANPAE, 2013.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Ed Atlas, 2003.

MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020, p. 1-19. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/sZkftH73Rxt4DnHCmKrnFp/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 15 Mar 2022.

MARTINS, A. S. A educação básica no século xxi: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467>. Acesso em: 22

Abr. 2023.

MARX, K. MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política.** Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, M. A. de; **A Proposta Pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará.** (Dissertação de Mestrado). UFJF: Juiz de Fora, 2015.

MENDONÇA, P. H. de. **A educação profissional e o Programa Brasil Profissionalizado na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte.** Mossoró, RN: EDUERN, 2020.

MISES, L. V. **Liberalismo: segundo a tradição clássica.** São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

MONTE, J. C. V. **Os caminhos do poder no Ceará: a política de alianças nos governos Cid Gomes (2007-2014)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, 2016.

MONTEIRO, R. A. **Escolas Estaduais de Educação Profissional de Ceará e a Tecnologia Empresarial Socioeducacional: a transposição da lógica empresarial para a escola pública**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2015.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**. RN, ano 23. V.2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 05 Jul 2022.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set, 2013, p. 705-720. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxTnwWvnGfdkztG/>. Acesso em: 22 nov 2023.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. V.20, n. 63. Out-dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em 18 Jul 2019.

NASCIMENTO, A. S. R. **Financiamento e Educação Profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado Pará**. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

NASCIMENTO, A. C. V. do. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2008 A 2014): crítica à concepção de formação em escolas de educação profissional cearense**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

NASCIMENTO, A. C. V. do; MOURA, D. H.; DAMASCENA, E. A. Ideologia Empresarial Nas Escolas Estaduais de Educação Profissional Cearenses: breve estudo da TESE. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. IFRN: NATAL, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A37.pdf>. Acesso em 14 Fev 2021.

NASCIMENTO, H. R. do. Após 15 anos, PAC ainda possui 560 projetos inacabados no CE. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 26 abril 2018. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/negocios/apos-15-anos-pac-ainda-possui-560-projetos-inacabados-no-ce-1.1929371>. Acesso em: 33 mai. 2021.

NIBON, A. A. R. **O processo de implantação e expansão da rede de Escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008-2014): um olhar**

investigativo. Monografia. MBA em Excelência em Gestão de Projetos e Processos. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2014.

NOBRE, M. C.de Q. **Modernização do atraso: a hegemonia da burguesia do CIC e as alianças eleitorais na “Era Tasso”.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, 2008.

ODEBRECHT, N. **Origens da Tecnologia Empresarial Odebrecht-T.E.O.** Salvador, 2004.

ODEBRECHT, N. **Educação pelo Trabalho: Tecnologia Empresarial Odebrecht.** 2. ed. Salvador: Odebrecht, 2010.

ODEBRECHT, N. **Relatório Anual 2019.** Salvador: Odebrecht, 2019.

OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C.de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação.** n.28, jan-abr. 2005, p. 5-23.

OLIVEIRA, F. C. de P. **O novo sistema de educação profissional brasileiro: análise crítica da experiência cearense.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: SP, 2005.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112

OLIVEIRA, C. P. de. **Implementação da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional –TESE- e do Programa Jovem de Futuro – PJF- em uma Escola Estadual de Educação Profissional do estado do Ceará.** Dissertação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

PARENTE, J. O Ceará e a modernidade. In: PARENTE, J. e ARRUDA, J. M.(Orgs.). **A era Jereissati: modernidade e mito.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. v. 1. p. 125-144.

PERNAMBUCO. Decreto n.º 26.307, de 15 de janeiro de 2004. Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pernambuco,** Recife, 2008

PEREIRA, J. V. Análise dos Recursos Financeiros Aplicados nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: 1996-2016. **FINEDUCA,** Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2019, p.1-20. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-90201>. Acesso em 02 Mar. 2022.

PERONI, V. M.V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, V. M. CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 50, p. 520-533, 22 dez, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/261770>. Acesso em: 4 dez. 2022.

PERONI, V. M. CAETANO, M. R. Atuação em rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Revista Educação & Realidade**, v. 41, n.2, p. 407-428, abr./jun, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QR3JHkmfvx77hKKHd4kGZwM/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

PERONI, V. M. V. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**. Vol. 4, n. 7. jan./jun. 2009, p. 139-160. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232137/000742141.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 Fev. 2023.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pró-Posições**. Campinas, v. 23, n. 2 (68), 2012, p. 19-31. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79516/000860250.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 out. 2023

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdos da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, 2018, p.212-238. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em 20 de dez 2023.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Normalização do trabalho precário: a experiência europeia e brasileira. **Revista Lutas Sociais**. São Paulo. jan, 2020. Disponível em: <previtali-f.-s.-fagiani-c.-c.-lutas-sociais.pdf> (unl.pt). Acesso em: 02 dez, 2023.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/>. Acesso em: 7 Dez 2023.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M.N. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). **Revista Holos**. Natal. Ano 32. Vol 6, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982>. Acesso em 2 Ago 2019.

RAMOS, M. N. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira face ao atual Plano Nacional de Educação. **Relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: CNPq, 2021, pp. 41-101.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. 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.

RIBEIRO, E. C. dos S. **Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: a escolha do trabalhador sob a lógica empresarial**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, 2015.

RIBEIRO, E. C. dos S; SABINO, T. C; SANTOS, J. D. G. dos; MORAES, B. M de. A educação profissional no Ceará sob a crítica marxista: história, política e especialidades. **Revista e-Curriculum**. São Paulo. v.18, n.2, p. 1017-1039, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45217/32237>. Acesso em: 3 Mar. 2023.

RODRIGUES, P. de P. **Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas educacionais para o ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2016.

ROMANELI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

ROSAR, M. de F. F. Articulações entre a Globalização e a Descentralização. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001, p. 61- 75

SABINO, T. C. **A Educação Profissional no Ceará: o projeto ensino médio integrado sob a crítica marxista**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, 2005, p. 41-54.

SANTOS, M. S. F. dos.,. **Análise das ações de formação continuada para os gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2015.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado.** São Paulo: instituto Lukács, 2017.

SANTOS, D.; BELMIRO, W.; AMARAL, G. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: entre o discurso e a realidade.** Marília: Lutas Anticapital, 2023.

SARDINHA, R. C. **O projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11^a ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out, 2007, p. 1231-1255. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf>. Acesso em 09 jul. 2024.

SEBRAE. **Crescendo e empreendendo: guia do educador.** Orlando Gonçalves Lins Júnior. Brasília: SEBRAE, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. Ver e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** 15 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, D. M; MOURA, D. H; SOUZA, L. M. A trajetória do PRONATEC e a reforma do ensino médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. **Revista Trabalho Necessário.** Ano 16. Nº 30, 2018, p. 183-206. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10092>. Acesso em: 10 Jul. 2022.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005.

SINGER, A. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Revista Novos estudos.** CEBRAP, 85, nov, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/gLqzRSkjs3C8gFgwCQDNWjK/>. Acesso em: 30 set. 2022.

SOUSA, A. de A.; OLIVEIRA, E. G. de. Financiamento da educação profissional brasileira: contradições, limites e expansão. In: SOUZA, F. das C. S.; NUNES, A. O. (Org.). **Temas em Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Essentia, 2019, v. 01, p. 01-279.

TERTO, D. C.; PEREIRA, R. L de A. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira. **Anais do Simpósio ANPAE**, São Paulo, 2011, p.1-10. Disponível em: [*0041.pdf \(anpae.org.br\)](#). acesso em 15 de Mar de 2022.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: instituto Lucáks, 2013.

VIDAL, M. O. M. **As EEEPs no Ceará: Gestão Para Resultados e formação de professores**. Dissertação. Universidade Estadual do Ceará, 2015.

VIEIRA, S. L; VIDAL, E. M; QUEIROZ, P. A. S. Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no ceará. **EccoS Rev. Cient.** São Paulo, n. 58, jul./set. 2021, p. 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20852>. Acesso em 04 Abr 2022.

XEREZ, A. S. P. **Educação Profissional no Ceará: políticas e práticas na efetivação dos Centros Vocacionais Técnicos em cenários de reforma (1990-2010)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho, 2013.

Documento Digitalizado Restrito

Tese de Doutorado

Assunto: Tese de Doutorado
Assinado por: Monica Henrique
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Monica Maria Henrique de Lima Queiroz, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 04/09/2025 14:25:31.

Este documento foi armazenado no SUAP em 04/09/2025. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 2304148

Código de Autenticação: 30c8ed37ae

