

Empregabilidade versus formação integral: Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará

José Derivaldo Gomes dos Santos
Ellen Cristine dos Santos Ribeiro
Rosiane Bento Barros

José Derivaldo Gomes dos Santos

Faculdade de Educação, Ciências e Letras
do Sertão Central

Email: derivaldo.santos@uece.br

 <http://lattes.cnpq.br/1317529947912305>

Ellen Cristine dos Santos Ribeiro

Universidade Estadual do Ceará

Email: ellencristineribeiro@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7558-5547>

Rosiane Bento Barros

Faculdade de Educação, Ciências e Letras
do Sertão Central Email:

rosibarros1@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5284492524245756>

Resumo

O artigo analisa, à luz da teoria marxista, se a formação integral contida na proposta de Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará está realmente contemplada. A relevância do tema se confirma pelo esforço investigativo em desvendar a essência das intenções de base das políticas públicas para a educação profissionalizante, superando a escassez de produção bibliográfica acerca do tema. Como recurso metodológico, a pesquisa entrevistou 79 estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Cavalcante Costa, sede da implantação de tal projeto no Estado. Com esse debate, a pesquisa pretende contribuir para o alargamento da compreensão crítica de tal projeto na formação dos estudantes e no desenvolvimento econômico-social do Estado do Ceará. A investigação comprovou que as políticas destinadas à formação dos trabalhadores seguem a lógica empresarial e articulam-se ao capital em crise profunda, constituindo verdadeiro empecilho para a formação integral defendida pelos clássicos do marxismo.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Formação Integral. Educação Profissionalizante.

Recebido em: 23/01/2016

Aprovado em: 02/06/2017

Abstract**Employability versus full training: Integrated High School in the State of Ceara**

This paper analyzes, in the light of Marxist theory, if the integral education presented in the proposed Integrated High School Education in Ceará state is truly contemplated. The relevance of this issue is confirmed by the investigative effort to unravel the essence of basic intentions of public policy for vocational education, overcoming the shortage of bibliographic production on the subject. As a methodological resource, the survey interviewed 79 students of EEEP [1] Cavalcante Maria Costa, headquarters of the implementation of such project in the State. With such debate, the research aims to contribute to the enlargement of the critical understanding of such project in students' education and socio-economic development of the State of Ceará. The research shows that policies aimed at training workers follow the business logic and are linked to the capital in a deep crisis, constituting real hindrance to the integral formation defended by the Marxist classics.

Keywords:

Integrated High School in the state of Ceará. Integral training. Vocational education.

Resumen**Empleabilidad versus formación integral: Educación Secundaria Integrada en el Estado de Ceará/Brasil**

Este artículo analiza, a la luz de la teoría marxista, si la enseñanza integrada es realmente contemplada en la propuesta de Escuela Integral de Ceará, Brasil. La relevancia de este tema se confirma por el esfuerzo de investigación para desentrañar la esencia de las intenciones básicas de la política del Estado para la formación laboral, favoreciendo a superar la escasez de la producción bibliográfica sobre el tema. Como recurso metodológico, la investigación entrevistó a 79 estudiantes de la escuela Maria Costa Cavalcante, donde ha sido implantado el proyecto en el Estado. Con este debate, la investigación tiene como objetivo contribuir a la ampliación de la comprensión crítica de un proyecto de este tipo en la educación de los estudiantes y el desarrollo socio-económico del Estado de Ceará. El estudio muestra que las políticas orientadas a la formación de trabajadores sigue la lógica de los empresarios y están vinculadas al capital en una profunda crisis, constituyendo un obstáculo real para la formación integral defendida por los clásicos del marxismo.

Palabras clave:

Enseñanza secundaria integrada. Estado de Ceará/Brasil. Formación integral. Educación para el trabajo.

Introdução

A partir da década de 1990, o sistema educativo brasileiro, desde os níveis até as modalidades, passou a assumir uma configuração mais metódica acerca da concepção empresarial de gestão e de financiamento para a escola, em especial a pública. Tal quadro pôde ser constatado através da crescente ampliação de cursos fragmentados e aligeirados, bem como por intermédio da minimização dos conteúdos disciplinares em todos os níveis e modalidades de ensino. Nessa mudança, o Estado tem papel preponderante, visto que é responsável por oficializar as diretrizes educacionais prioritariamente estabelecidas em função de interesses empresariais, que, por sua vez, são motivados e orientados pelos organismos internacionais interessados na proximidade cada vez maior entre escola e mercado.

A crescente relação entre esses organismos e a educação começa a tomar corpo por volta de 1970, quando as agências internacionais – com especial destaque para o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – passaram a investir fortemente no campo educativo, considerado, até os anos de 1960, como uma atividade marginal e dispendiosa.

Com base na Teoria do Capital Humano, a partir da década de 1960, a esfera escolar passou a ser considerada fortemente como uma forma de proporcionar o tão propalado desenvolvimento econômico aos países periféricos. Esse movimento coincide, mas não por pura coincidência, com o início da crise estrutural do capital; uma crise que se arrasta há décadas como resultado da dificuldade do capitalismo em retomar suas taxas de lucro. Como analisou Marx (1983), as crises do capitalismo lhes são inerentes, pois se tratam de elementos constitutivos de seu metabolismo. Há, contudo, um diferencial na crise contemporânea: ela atinge todas as bases do capital e é por isso, entre outros fatores, que István Mészáros (2000) a denomina “crise estrutural do capital”.

Na tentativa de desvencilhar-se de suas crises, o capital busca alternativas distintas. Como uma delas, adota para os trabalhadores uma formação que os “qualifique” minimamente para operar o aparato tecnológico dito globalizado, mas que, ao mesmo tempo, não os tornem capazes de compreender suas posições de explorados em uma sociedade cindida em duas diferentes classes. Assim, a educação profissionalizante concentra a predileção de empresários e seus defensores para atender a tal configuração.

Conforme o Censo Escolar de 2011 (BRASIL, 2011), os números da educação profissional apontam para a conservação de sua expansão. Ponderando apenas a modalidade de educação profissional concomitante e a subsequente ao ensino médio (EM), o aumento foi de 7,4%, atingindo quase um milhão de matrículas. No tocante ao ensino médio integrado, os

números indicam um contingente de 1,3 milhão de trabalhadores-estudantes atendidos (BRASIL, 2011). Não por acaso, esse censo apontou o fluxo de expansão da matrícula na educação profissional, que em 2007 era de 780.162 e alcançou, em 2011, 1.250.900 matrículas: um crescimento de 60% no período (BRASIL, 2011). Esse aumento, em alguma medida, tem relação com as estratégias de reestruturação do capital em crise. Os números indicam que a rede federal foi a que mais cresceu, com aumento de 15% em um ano. Nos últimos nove anos, a rede federal foi a que mais duplicou a oferta de matrícula na educação profissional, com um crescimento de 143%. O censo revela, ainda, que a participação da rede pública tem crescido anualmente e já representa 53,5% das matrículas (BRASIL, 2011).

A expansão da iniciativa cearense na oferta de ensino médio profissionalizante tem respaldo tanto na criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) como na quantidade de municípios agraciados pelo projeto. Em meio às expectativas apresentadas pelo governo sobre as atuais ressignificações do ensino profissional anexado ao nível médio, além do otimismo de seus apoiadores e principais opositores eleitores, bem como de setores majoritários da mídia, incluindo algumas análises científicas, a exemplo de Andrade (2010), consideramos pertinente, como ponto de partida, apresentar alguns questionamentos sobre essa integração. Entre eles: por que a formação profissionalizante tem sido historicamente destinada à classe trabalhadora? Que elementos justificam a profissionalização do trabalhador constituir-se precocemente? Até que ponto a crise do capital pode determinar os rumos das atuais propostas de integração entre o nível médio de ensino com a modalidade profissionalizante?

Como inquietação que representa o principal objeto do estudo¹, procuramos identificar se, e por quais mediações, a formação integral está contemplada na proposta de ensino médio integrado à educação profissional do Estado do Ceará. Na tentativa de melhor apreender os objetivos propostos, entrevistamos 79 estudantes da EEEP Maria Cavalcante Costa, antigo Liceu de Quixadá, unidade escolhida para ser sede, nessa cidade, da implantação do Projeto Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará.

A temática tem tomado desdobramentos cada vez mais complexos em decorrência das mudanças frequentes na economia e na sociedade, carecendo de análises com maior criticidade. Tais transformações, segundo a hipótese que guiará este artigo, decorrem das inúmeras manobras de que o capital se utiliza, na tentativa de superar suas próprias contradições. Nesse sentido, desvendar a essência das intenções que estão na base das políticas públicas para a educação profissional se torna fundamental, já que o marxismo clássico defende que o Estado, desde sua origem, tem como principal função proteger a

propriedade privada e, portanto, a classe detentora dos meios de produção.

Embora Marx não tenha sistematizado um tratado pedagógico, é possível captar os conceitos educacionais e sua proposta de escola para os trabalhadores a partir da totalidade de sua obra, que deve ser mediada pela tese central de que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. Sobre isso, Manacorda (1991, p. 64-65) adverte que:

Marx não tem um tratado detalhadamente sistematizado para a pedagogia, mas em decorrência da análise dialética e da totalidade da sociedade capitalista, podemos no contexto de sua vasta obra, mediante a tese da centralidade do trabalho, apreender seus conteúdos pedagógicos e a função da escola assim denunciada: formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos.

Para o autor, a omnilateralidade em Marx seria um “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 1991, p. 78-79).

Desse arcabouço teórico se desprende a defesa de uma formação total, integral, universal do indivíduo: a omnilateralidade. Tal formação surge da síntese entre espírito e matéria, da adequada articulação entre os conhecimentos científicos do processo de produção e a atividade humana que culmina, portanto, na práxis. Apoiados nos clássicos do marxismo é seguro resumir que Marx sugeriu uma educação do estômago à fantasia. Assim, entendemos que ele preconizou uma formação do intelecto ao espírito. A educação aqui defendida coincide com a proposta marxista de formação integral.

Assim, a partir de Gramsci (2006), foi possível apontar o interesse do Estado em conservar a sociedade dividida em classes antagônicas, através da cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, firmada na escola sob a fragmentação entre o ensino prático-manual e o ensino intelectual. A realidade apontada pela análise gramsciana pode ser facilmente comprovada pela insistência dos governos em levantar a bandeira da Escola Profissional como tábua de salvação e principal futuro para a formação dos trabalhadores. A criação e ampliação das EEEP encobrem a manobra burguesa para consolidar o caráter dualista assumido pela educação, que tem instruído os trabalhadores “sem educá-los para governar”, conforme relembra Jimenez (2010, p. 75).

O processo educativo capitalista está impedido de apresentar uma proposta educativa que acabe com a dicotomia educacional, uma vez que necessita da separação entre mãos e pensamento. Portanto, não há como haver integração educacional na configuração capitalista, a não ser entre turnos: manhã e tarde. A “educação para o emprego/desemprego” produz verdadeiro vácuo na formação dos trabalhadores, reforçando a divisão social do trabalho e

atravancando a aquisição de conhecimentos úteis e significativos às lutas dessa classe, cada vez mais distanciada da formação omnilateral defendida pelos clássicos do marxismo. Como qualquer outro item de ordem comercial, recebe um tratamento impulsionado pelas demandas do mercado.

Além do tecnicismo instaurado na educação brasileira através de propostas educacionais que vão de encontro aos interesses privados do grande empresariado, Santos, Mendes e Mendes Segundo (2016, p. 194) relembram o fato de que o EM público, principalmente o noturno, funciona há anos² como profissionalizante, “formando comerciários, escriturários, auxiliares de escritórios, contínuos, vendedores, balconistas, atendentes, ajudantes de assessorias diversas, entre outras profissões precárias, mas muito estimuladas pelos empresários e gestores públicos e privados”. Associado a essa realidade, temos o dado fornecido pelo INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2016) de que apenas 8,3% dos jovens de baixa renda e oriundos da rede pública ingressam na universidade, o que revela um assustador baixo percentual de acesso ao ensino superior.

Projeto Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará: enfeites, contradições e limites

Como parte da política de articulação do ensino médio com a educação profissional, seguindo as determinações do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), o governo federal lançou em 2007 o programa “Brasil Profissionalizado”, que, como proclama o discurso oficial, pretende fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, por meio do repasse de recursos com vistas na criação, modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional.

Importantes estudiosos da chamada esquerda progressista colaboraram com a criação do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), a exemplo de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos (2005). Vejamos a defesa desse modelo de integração por parte desses autores: “a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005, p. 14).

As contribuições de Santos, Mendes e Mendes Segundo (2016), ao analisarem o parecer de vários comentaristas do referido decreto, apontam algumas questões cruciais para o entendimento das questões transversais em torno de tal documento. Um ponto importante diz respeito ao tom autoritário da imposição do Decreto nº 5.154/04 – sem nenhum diálogo com

a sociedade –, sob a justificativa de ocupar espaços antes que as forças conservadoras o façam. Outro tópico relevante também observado por esses autores remete à abertura e estímulo à formação integrada, que exigiria para a real integração entre ensino médio e profissionalizante uma infraestrutura adequada, além de financiamento sistemático. Percebe-se, entretanto:

[...] a recorrente e histórica dualidade na educação nos marcos do modo de produção capitalista, com escolas para a classe dominante e para a dominada, bem como a severa dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante, que, em vez de ser superada, é fortemente regulamentada pela legislação vigente. Observa-se uma ampliação do alcance da educação especificamente profissional para jovens pobres, filhos de trabalhadores, uma vez que eles “devem” cursar o Ensino Médio concomitante ao profissionalizante, frequentar a modalidade profissionalizante posterior àquele nível, ou, ainda, realizar sua formação no chamado Ensino Médio Integrado. (SANTOS; MENDES; MENDES SEGUNDO, 2016, p. 196-197).

Alinhado à política do governo federal, o governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), cria a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), que visa expandir gradativamente a oferta de ensino médio em articulação com a educação profissional. O projeto foi iniciado em 2008, quatro anos após a promulgação do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004). Para a implementação do Projeto Ensino Médio Integrado (EMI), título escolhido para nominar a iniciativa cearense, algumas escolas que ofereciam apenas o ensino médio foram adaptadas e novas escolas foram construídas, resultando em três tipos de estruturas físicas diferentes entre si: 1) escolas adaptadas; 2) escolas adaptadas dos antigos liceus; e, 3) escolas construídas seguindo o padrão estipulado pelo Ministério da Educação (MEC). Essas escolas funcionam em tempo integral, ou seja, das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira. Assim, no período da manhã, o aluno dedica-se à conclusão do ensino médio; já no período da tarde, ele tem contato com as disciplinas da base profissional.

A expansão do EMI cearense está ratificada tanto na criação das EEEPs quanto na quantidade cada vez maior de municípios agraciados. Em 2008, foram implantadas 25 unidades profissionalizantes, das quais seis se localizavam na capital. Em 2009, foram inauguradas mais 26 unidades, superando a previsão inicial que era de 25; em 2010, outras oito escolas foram inauguradas e, em 2011, 18 unidades foram construídas. Até 2014, segundo informa a SEDUC, 104 EEEPs encontram-se em funcionamento, localizadas em 74 municípios distintos. Essas escolas oferecem 51 cursos profissionalizantes, distribuídos em 12 diferentes eixos da educação profissional. Ainda segundo essa secretaria, o programa matriculou, em 2013, 38.499 jovens. Até o final de 2014, o executivo estadual prometia

inaugurar 140 escolas, atendendo, como preconizava o discurso oficial, 100% da população cearense (CEARÁ, 2014). Tal meta não foi atendida, o que representa o menor dos problemas apresentados por essa proposta escolar que se destina prioritariamente aos filhos dos trabalhadores. Esse tipo de expansão não é alvo de nossa defesa, não nesses termos.

Segundo dados analisados relativos ao final de 2014, o Ceará conta atualmente com 113 EEEPs em pleno funcionamento, com previsão de inauguração de mais seis unidades no decorrer de 2015. Na base técnica há um contingente de aproximadamente 1.250 professores distribuídos em 1.130 turmas entre 1º, 2º e 3º anos.

Durante o discurso de inauguração da EEEP Jaime Alencar de Oliveira, a 18ª da capital cearense, o então governador Cid Ferreira Gomes apontou a educação como “o melhor caminho para desenvolver esse país”. As escolas de educação profissional são também uma forma de possibilitar a inclusão social no mercado de trabalho dos estudantes menos favorecidos. Soa contraditório que, na ocasião da inauguração da 18ª EEEP, Cid Gomes não tenha citado a formação humana integral como sendo uma meta a ser perseguida através da iniciativa que ele propôs. Esse governo, de forma especial, e o Estado neoliberal, de modo geral, não se empenham em mascarar suas políticas porque conseguem pintá-las como sendo a salvação para a humanidade, no caso das EEEPs, como a melhor opção de educação para os filhos dos trabalhadores. Por esse motivo, o discurso do governador demonstra, sem constrangimento algum, tanta consonância com a lógica empresarial.

A marca das 92 EEEPs foi atingida com a criação da EEEP Irmã Zélia da Fonseca, em Milagres, na região do Cariri. Com capacidade para atender 540 jovens, a escola foi inaugurada por Cid Ferreira Gomes que, na solenidade de inauguração, assim se manifestou: “Não há nenhuma dedicação maior que oferecer aos nossos filhos e aos nossos netos uma educação de qualidade e isso o Estado tem feito pelos jovens cearenses”. O discurso oficial não esconde a formação preconizada para o filho do trabalhador cearense, qual seja “preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana, através de uma formação global que dê conta das demandas e das transformações contínuas que passam a sociedade, a economia e o mundo do trabalho” (CEARÁ, 2014).

Seria pertinente questionar em qual EEEP os filhos do governador estudam. Certamente, quando diz “oferecer aos nossos filhos e netos uma educação de qualidade”, ele não se refere aos seus próprios filhos. O debate até aqui apreendido é suficiente para que possamos compreender que as EEEPs são formatadas para atender aos filhos dos trabalhadores e não aos filhos da atrasada elite local. Interessante mesmo é registrar que a categoria mundo do trabalho aparece no discurso do chefe do executivo estadual de forma

completamente acrítica. Não podemos esperar que o governador a utilize em seu sentido ontológico, ou seja, considerando que tudo que foi construído pelo homem, seu bem social, seja constituído pelo fruto de trabalho humano. Haja vista que hoje muitos intelectuais, não com rara frequência, usam a categoria mundo do trabalho para ilustrar o mercado de trabalho. Para Sergio Lessa (2013, p. 18), há um eminente motivo para tal confusão conceitual, pois:

Não é raro que uma dada noção apenas possa cumprir sua função ideológica se for imprecisa. Isto é mais frequente, como fenômeno ideológico, do que pode parecer à primeira vista. Considere-se, por exemplo, o termo "mundo do trabalho". Atua, na maior parte das vezes, como substituto da categoria, precisa e cientificamente estabelecida, de relações de produção. Sua enorme imprecisão possibilita que adquira, não apenas entre autores distintos, mas também no interior de um mesmo texto de um mesmo autor, significados tão distintos quanto o local de trabalho (que pode ser do escritório à fábrica, dos shopping centers a uma repartição estatal), a linha de montagem, a totalidade das atividades produtivas de uma sociedade ou da humanidade; uma postura de classe, como na expressão mundo do trabalho versus o mundo do capital, o sujeito revolucionário etc. Sugere, mais do que conceitua. No debate de ideias em uma sociedade de classes, toda imprecisão serve à classe dominante; sendo as ideias dominantes aquelas da classe dominante, as imprecisões tendem a ser interpretadas no sentido mais adequado a esta última.

No dia 17 de dezembro de 2013, o governador, Cid Gomes, e sua comitiva estiveram no município de Crato, região do Cariri, para comemorar a inauguração da centésima EEEP Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, que contou com investimentos da ordem de R\$ 10,6 milhões, oriundos do tesouro estadual e do governo federal. Segundo informou matéria vinculada pela Seduc (CEARÁ, 2014), o prédio escolar está distribuído em 5,5 mil metros quadrados, com a estrutura composta de 12 salas de aula, auditório, biblioteca, bloco pedagógico-administrativo, laboratórios específicos para os cursos, além dos de línguas, informática, ciências e matemática. Sua capacidade comporta o atendimento para 540 estudantes. Na solenidade de inauguração, sem diferenciar educação cotidiana de processo escolar, o governador falou da seguinte maneira: “Tudo que eu sou hoje eu devo à educação, com os valores que aprendi com minha mãe, que é professora, e com isso pude realizar o sonho de ser prefeito da minha cidade e governador do meu Estado.” (CEARÁ, 2014).

Além do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2014), a iniciativa cearense segue a cartilha do Compromisso Todos pela Educação³, pois um dos passos para participar do programa “Brasil Profissionalizado” consiste em aderir a tal compromisso. A seleção de alunos⁴ é realizada por meio de portaria anual, através de Diário Oficial do Estado. A seleção de professores para a base técnica pode ocorrer por meio de seleção pública ou em caráter emergencial, através de Processo Seletivo Simplificado (PSS), via Centro de Educação

Tecnológica do Ceará (Centec) (CEARÁ, 2013). Entre as “competências” exigidas para se adequar ao perfil do professor do EMI cearense, estão: capacidade de trabalhar em equipe; compromisso com os resultados; boa comunicação oral e escrita; flexibilidade; bom relacionamento interpessoal; *feedback*; criatividade; equilíbrio emocional; visão estratégica e capacidade de planejamento (CEARÁ, 2013).

Para maior aproximação sobre o Projeto de Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará, realizamos uma análise do documento onde estão suas bases pedagógicas: Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)⁵, que, por sua vez, fundamenta-se no documento Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), modelo empregado em escolas profissionais no Estado de Pernambuco.

Destacamos a explícita estratégia política de atar educação e mercado. O próprio fato de um modelo de gestão empresarial servir de base para a gestão da escola pública já desmascara seu caráter inegavelmente mercadológico. Entretanto, essa articulação entre empresa e escola já estava adiantada no relatório Jacques Delors, produzido por encomenda da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em consonância com o receituário da Educação Para Todos. Sugestivamente intitulado “Educação: um Tesouro a Descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional para a Educação do Século XXI e coordenado pelo intelectual Jacques Delors, tal documento determina quatro pilares da educação para o novo século. Em recente análise, Farias, Freitas e Santos (2012, p. 270-271) apontam o seguinte sobre um suposto quinto pilar:

O documento TESE evoca sua consonância com aquele relatório, já que enfatiza os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Porém, o que o documento não revela é sua íntima ligação com o quinto pilar instituído pelos “sábios” Ministros de educação da América Latina: aprender a empreender, este sim, apesar de não referenciado diretamente, é percebido sem maiores esforços, já que o empreendedorismo é uma grande expertise para seus defensores e, por isso, não precisa ser escondido, ao contrário, fazem questão de mostrá-la como uma espécie de know-how pessoal. Portanto, a ligação do projeto de integração escolar do Ceará ao espírito empreendedor do estudante das escolas profissionais, é flagrante.

A gestão das EEEPs conta com o mais “inovador” método de administrar uma escola. Com um vocabulário inegavelmente mercadológico, a TESE/TEO sistematiza um protótipo empresarial a ser implantado nas escolas públicas que devem se tornar empresas. Segundo os executores da lógica neoliberal, via parceria público-privada, a TESE “foi desenhada para levar esses conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitir ao Gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível” (ICE, 2011, p. 4). Na percepção do

presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), Marcos Antônio Magalhães, a TESE pode equacionar os problemas da educação pública brasileira: “Eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios” (ICE, 2011, p. 4).

Todavia, entendemos ser, no mínimo, uma aberração adotar princípios empresariais na gestão de uma instituição escolar. Desenvolver gestão pedagógica na administração de uma empresa é possível e pode até ser necessário para o capitalismo, mas transformar o ambiente pedagógico em empresa é inaceitável. Não é o que pensam, entretanto, os idealizadores da TESE/TEO. Segundo esses ideólogos da educação empresarial, formar um gestor escolar não é diferente de formar qualquer empresário, justificando que “a gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa”. Contudo, admitem que “em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas”. Portanto, capciosamente concluem: “nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar” (ICE, 2011, p. 3).

A construção de uma boa imagem, resultante da “produtividade” e da “liquidez”, contribui para resultados frutíferos dos “negócios” da escola, pois, segundo os postulados da TESE/TEO, “à medida que os estudantes vão apresentando bons resultados em seu aprendizado e os índices de aprovação nas avaliações externas vão se elevando, os educadores, cada vez mais, sentir-se-ão estimulados a ir em busca de seu autoaperfeiçoamento” (ICE, 2011, p. 13). Nesse sentido, a TESE/TEO antecipa que os resultados quantitativos dos alunos das escolas em moldes empresariais, em exames de proficiência, servirão para constatar sua “eficiência” e “versatilidade”. Através de sua pedagogia de resultados, a escola pode conquistar sua clientela, ou seja, a comunidade; estimular o aperfeiçoamento dos empresários, ou melhor, dos gestores; conquistar o apoio financeiro dos parceiros empresariais, digamos, dos investidores sociais. “Para essa tecnologia empresarial que toma a escola de assalto, tanto faz o espaço escolar ser público ou privado, desde que sob suas influências vire um ‘negócio’ que eles chamam de ‘educação de qualidade’” (FARIAS; FREITAS; SANTOS; 2012, p. 272).

Conforme a TESE/TEO, os jovens-trabalhadores são “protagonistas do seu crescimento pessoal, cognitivo, relacional e produtivo” (ICE, 2011, p. 15). Traduzindo em poucas palavras, o indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso e o desemprego estrutural em nada interfere no processo. Postulando como elementos importantes na educação do jovem trabalhador, a formação continuada, o protagonismo e o

empreendedorismo juvenil, a qualificação e a requalificação profissional resultam para a TESE/TEO como de grande ênfase para que o egresso tenha empregabilidade, isto é, inserção no mundo do trabalho. Em suma, o discurso da empregabilidade, repetido recorrentemente nas EEEP, procura suscitar nos jovens a certeza de um emprego ao fim do curso médio profissionalizante. Assim, qualquer possibilidade de formação humana integral é descartada.

Ao finalizarmos este subitem, é preciso ressaltar que nos colocamos radicalmente contrários à tendência mercadológica de adotar o mecanismo de gerenciamento empresarial como modelo de gestão escolar. Decididamente, a TESE/TEO ou qualquer outro protótipo empresarial capitalista não pode servir como modelo de gestão pedagógica para nenhum espaço escolar, principalmente o público.

A profissionalização empreendedora para o mercado de trabalho: uma análise a partir da EEEP Maria Cavalcante Costa

Depois de explorarmos as bases que fundamentaram a criação e implantação do Projeto Ensino Médio Integrado à educação profissional, pretendemos analisar tal articulação, particularizando a EEEP Maria Cavalcante Costa, unidade de Quixadá-CE que foi implantada em 2008 como uma das primeiras 25 unidades onde seriam implantadas a ressignificação do EMI cearense. Não obstante, antes de iniciarmos a análise proposta, é preciso advertir que, ao examinarmos uma das escolas onde se implantou o Projeto Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará, não podemos generalizar os resultados para as demais instituições em que se instalou tal integração. Entendemos que a problemática precisa de outras análises para que se possa aclarar melhor o debate. Seguramente, novas investigações ainda trarão melhores condições de visibilidade sobre a realidade desse projeto, seus alcances, limites e contradições. Contudo, acreditamos que, mesmo diante dessa fronteira, muitos dos resultados expressos abaixo, articulados com as devidas ponderações, encontrarão rebatimento na atual integração entre o ensino médio e a educação profissional que se espalha pelo Brasil, principalmente depois da nomeação de Cid Gomes para Ministro da Educação.

Para dar conta da tarefa apresentada, a investigação apoiou-se na análise de um questionário composto por 14 questões, o qual articula perguntas fechadas e abertas. Os questionários foram aplicados a uma amostra de 79 estudantes de um total de 240 arguidos. Entre todos os respondentes, 49 são do sexo feminino e 30 do sexo masculino. Esse total estava distribuído por séries, da seguinte forma: 1º ano – 29 jovens; 2º ano – 35 alunos; 3º ano – 15 estudantes. Suas idades variaram entre 14 e 19 anos, assim distribuídas: 14 anos – 4 alunos; 15 anos – 18 alunos; 16 anos – 24 alunos; 17 anos – 23 alunos; 18 anos – 3 alunos; 19

anos – 2 alunos (entre os respondentes, 5 deles não declararam idade). Os estudantes foram abordados no período de 11 novembro a 18 dezembro de 2011 e responderam às questões no interior da escola, bem como no entorno desta e ainda nas paradas dos ônibus que os transportam. Com relação aos cursos que frequentam, os entrevistados estão distribuídos da seguinte forma: informática – 29; enfermagem – 19; comércio – 20; agroindústria – 11. Dos 79 respondentes, 21 residiam na cidade de Banabuiú, 57 em Quixadá e 1 no município de Choró⁶.

Optamos em iniciar a discussão pela primeira questão, uma vez que ela traz uma importante indagação sobre os motivos que levaram os estudantes a escolherem determinado curso profissionalizante. Essa pergunta foi respondida por 92 estudantes, pois 13 deles optaram por mais de uma resposta. Assim, 45 respostas (48,92%) optaram pela identificação com a carreira escolhida, enquanto 37 (40,22%) marcaram a possibilidade de um emprego logo após o término do curso. A pergunta era composta ainda por mais dois itens: influência de amigos e/ou de familiares – escolha grafada por 8 (8,69%) resposta; e, por fim, “falta de opções” foi a resposta dada por outros 2 (2,17%) estudantes.

Perguntamos, na segunda questão, quais motivos levaram os estudantes a escolherem a EEEP Maria Cavalcante Costa. Considerando que a pergunta obteve 88 respostas, pois a resposta possibilitava marcar mais de uma opção, as escolhas foram as seguintes: 54 (61,36%) escolheram a possibilidade de um emprego imediatamente após a conclusão do curso; 13 (14,77%) responderam que foram motivados por amigos ou familiares; 10 (11,36%) apontaram para a infraestrutura da escola; 7 (7,95%) marcaram o item falta de opções de um ensino médio não profissional de qualidade; e 4 (4,54%) foram influenciados por ex-professores. Por fim, dos 79 respondentes, 3 estudantes (3,79%) não responderam a segunda questão.

A quarta questão perguntou se os jovens consideram que, ao fim do curso, estarão preparados para o mercado de trabalho. O resultado corrobora com as respostas dadas anteriormente, visto que 74 respondentes (93,68%) acreditam que, ao final do curso, estarão preparados para o mercado de trabalho. Outros 4 estudantes (5,06%) consideram ser difícil encontrar emprego logo depois do fim do curso, enquanto 1 (1,26%) entrevistado preferiu não dar sua opinião.

As respostas dadas à sexta pergunta, em que indagamos aos estudantes se seria fácil conseguir um emprego após a conclusão desse tipo de ensino médio integrado, comprovam a tendência da absorção da lógica da empregabilidade por parte dos jovens. Vejamos: 58 deles (73,42%) consideram fácil conseguir emprego após a conclusão do ensino médio integrado ao

profissionalizante, enquanto 18 (22,78%) indicaram ser difícil essa absorção logo após o final do curso. Para concluir, 3 alunos (3,80%) não responderam a essa questão.

As respostas dadas à primeira, segunda, quarta e sexta questões mostram que os estudantes absorveram bem o discurso da empregabilidade. As escolhas dos jovens apontam para a confirmação de que os estudantes caminham segundo o discurso atual, cuja prolixia apregoa a garantia de emprego após a conclusão do curso médio profissionalizante, visto que este, segundo tal retórica, qualifica os jovens mais rápido para o mercado de trabalho. Com efeito, diante da premissa de que a empregabilidade é um dispositivo que garante um emprego precoce, o conteúdo da educação, permeado pelo caráter ideológico desse discurso, acaba se constituindo em “um poderoso mecanismo que perpassa as subjetividades dos trabalhadores e de seus filhos, bem como de professores, gestores, intelectuais e de políticos (quaisquer que sejam seus partidos)” (FARIAS; FREITAS; SANTOS. 2012, p. 272). Dessa forma, “a empregabilidade e o empreendedorismo, disseminados nas concepções desse ‘novo’ modelo de ensino, são postos como meta a ser alcançada por todos, a fim de que sejam incluídos no mercado de trabalho” (FARIAS; FREITAS; SANTOS. 2012, p. 272).

As ponderações citadas são razoáveis para a compreensão do atual contexto da ressignificação do EMI cearense. Assim, não podemos deixar de analisar o gigantesco desnível existente entre os frequentadores das escolas-empresas, que ofertam o ensino médio propedêutico e o estudante egresso da escola pública de ensino médio, sobretudo do noturno. Enquanto estes buscam uma sombra ao sol na vida acadêmica, conseguindo, no limite, cursar um ensino superior de qualidade questionável em cursos de curta duração, à distância, fragmentado, aligeirados, geralmente pagos com apoio estatal, aqueles estudantes que historicamente tiveram melhores condições sociais e econômicas, acabam sendo beneficiados na concorrência desleal dada pelas minoritárias vagas existentes hoje na universidade pública.

Não obstante, como a realidade social é ontológica, quando perguntados, na quinta indagação, qual seria sua principal prioridade ao final do 3º ano do ensino médio integrado ao profissionalizante, 52 (68,42%) jovens disseram preferir prestar vestibular imediatamente ao término do curso; outros 22 (28,94%) marcaram que preferem a inserção no mercado de trabalho logo após o término do curso; 2 estudantes (2,63%) não responderam à pergunta. Para efeito das estatísticas aqui apresentadas, consideramos para essa questão em que 3 respondentes grafaram mais de uma escolha, sendo eliminados do total de respostas, o que nos garantiu analisar uma amostra de 76 respostas.

Sobre esses números, que parecem contrariar a crença de que todo jovem filho de trabalhador quer apenas arrumar um emprego logo após a conclusão do ensino médio, é

interessante questionar: quais as reais chances dos egressos das EEEPs ingressarem em uma universidade pública, principalmente nas carreiras dos bacharelados considerados clássicos? Eles terão condições de permanecer no ensino superior até a obtenção do diploma, considerando que precisam trabalhar para ajudar no orçamento familiar?

Dando prosseguimento, direcionamos nosso foco para os laboratórios da EEEP Maria Cavalcante Costa, que são de: Ciências (Biologia, Química e Física), Enfermagem, *Hardware* e Informática. Sobre esse quadro, na sétima questão, perguntamos quais desses laboratórios os alunos utilizam no cotidiano escolar. Sendo permitido aos respondentes a escolha de mais de um item, a questão obteve um total de 275 distintas respostas, distribuídas da seguinte forma: 62 respostas (22,54%) apontaram utilizar o laboratório de Biologia; o laboratório de Química foi marcado em 59 vezes (21,45%); o de Física foi grafado em 58 ocasiões (21,09%); o laboratório de Informática foi indicado por 50 respostas (18,18%), enquanto o laboratório especializado de Hardware foi escolhido por 29 respondentes (10,54%); o laboratório especializado de Enfermagem, por seu turno, foi mencionado em 15 oportunidades (5,45%); 2 estudantes (0,07%) não responderam a esta pergunta.

Seguindo o contexto de utilização dos laboratórios, na oitava pergunta indagamos se era permitido o uso desses espaços fora do horário de aula e, em caso afirmativo, pedimos para que o respondente indicasse qual ou quais laboratórios utilizava. As respostas indicaram uma interessante contradição. Enquanto 5 estudantes (6,32%) não responderam, 36 (45,57%) afirmaram que sim e 38 (48,10%) negaram, dizendo não ser permitido o uso dos laboratórios fora do horário de aula. Dos 36 que marcaram afirmativamente, 4 acrescentaram que não podiam utilizar todos os laboratórios além do horário escolar. Dentre eles, o laboratório de Informática foi o que obteve maior número de resposta quanto à sua utilização fora do horário de aula (29), seguido pelo de Química (8), logo depois, empatado com o de Biologia aparece o de Física, com 4 afirmações. Os demais laboratórios ficaram com 1 indicação cada.

Sobre a controvérsia acerca da utilização dos laboratórios, foge de nosso escopo condições rigorosas de melhor aprofundar essa contradição. Contudo, ao questionarmos se a escola estabelecia regras distintas, ou mesmo se privilegiava algum curso ou turma, novas divergências surgiram. Na décima questão, perguntamos o que os estudantes achavam das regras da escola. Como a pergunta é subjetiva (aberta), seus resultados apresentaram variações, o que nos forçou a optar por não relacionar percentualmente as respostas. Todavia, é seguro sintetizá-las da forma como se segue: 23 respondentes afirmaram que as regras da escola são boas; 18 apontaram rigidez nas regras; 10 indicaram serem desnecessárias. As demais respostas oscilaram entre os seguintes apontamentos: 4 estudantes disseram que as

regras auxiliam na ordem ou na disciplina; 4 outros estudantes entendem essas regras como exageradas; outros 4 as apontam como necessárias e até ótimas; já 3 respondentes alegaram que tais regras os ajudam a ter mais responsabilidades. Por fim, 5 estudantes preferiram não responder a essa questão.

Sobre qual a preferência dos estudantes em relação às aulas teóricas ou práticas, os resultados da terceira questão demonstram que o interesse dos alunos é maior por estas últimas, visto que elas receberam a preferência de 66 respondentes (83,54%). Alguns estudantes justificaram afirmando que esse tipo de aula permite maior aprendizado, por possibilitar ao aprendente colocar em prática o seu aprendizado. Outros justificaram que tais aulas preparam para o mercado de trabalho, além de estimular a aprendizagem. Apenas 13 estudantes (16,46%) confirmaram preferir aulas teóricas.

Considerando não apenas os dados expostos, mas também a discussão teórica precedente, seria interessante conhecer os conteúdos oferecidos nessas aulas práticas, visto que historicamente a educação que a burguesia tem destinado aos filhos dos trabalhadores se resume, basicamente, à reprodução do conhecimento implícito, não passando, grosso modo, de discurso a integração entre educação básica e a profissional, entre teoria e prática. Sendo assim, cabe destacar sobre os laboratórios, que seu uso deveria possibilitar a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, fortalecendo e complementando a dialética aprendizagem-ensino. Todavia, priorizar a prática em detrimento da teoria enfraquece a assimilação dos conhecimentos científicos. É necessário articular corretamente esses dois momentos do processo de aprendizagem.

Como apontamos anteriormente, não dispomos de subsídios suficientes para debater com segurança a polêmica utilização dos laboratórios, mas esperamos que futuras investigações possam melhor problematizá-la. Contudo, para não nos calarmos definitivamente, visto que se trata de uma indagação pertinente, acreditamos que as respostas dadas sobre o que os trabalhadores-estudantes pensam acerca da gestão escolar implantada na EEEP Maria Cavalcante Costa, possam avançar um pouco mais sobre essa querela.

Na nona questão, sugerimos aos estudantes que atribuíssem, entre as opções excelente, boa, satisfatória, razoável e insatisfatória, qual o melhor conceito para definir a gestão dessa escola. As respostas foram assim distribuídas: 11 estudantes (13,92%) marcaram que a gestão é excelente; a maioria dos depoentes, 40 estudantes (50,63%), consideram a gerência de sua escola boa; 15 respondentes (18,99%) marcaram que a gestão escolar é satisfatória; outros 11 jovens (13,92%) a entenderam como razoável; 1 estudante (1,26%) considerou a gestão insatisfatória. Por fim, dos 79 depoentes, 1 não respondeu, o que corresponde a 1,26% do

total. Como fica demonstrado, a maior parte dos entrevistados aprova a gestão da escola.

Como a TESE/TEO também é implantada na agenda pessoal dos estudantes com o objetivo de que eles possam elaborar em sintonia com o mercado seus planos de vida, acreditamos ser possível que o elevado nível de aprovação da gestão escolar esteja ligado à forma como a chamada filosofia TESE/TEO administra o “negócio escola”. Conforme sustenta essa filosofia, preparar um diretor de escola não difere da forma como se qualifica um empresário (ICE, 2011). Apesar dessas e de outras afirmações que associam a formação empresarial à escolar, consideramos precipitado fazer uma ligação direta, sem as devidas mediações, se a aprovação da gestão pela maioria dos estudantes pode ser atribuída diretamente à filosofia da TESE/TEO. Como apontado em outras questões polêmicas reveladas pela análise do presente questionário e levando em consideração que o EMI cearense está ainda em implantação, acreditamos que futuras pesquisas poderão se aproximar melhor e propor, assim, seguras conclusões sobre a gestão proposta pela TESE/TEO e sua aparente aprovação pelos estudantes.

Na sequência de nossas perguntas, questionamos na décima primeira questão o que mais os estudantes gostam e o que eles menos aprovam na escola em estudo. Com algumas variações comuns em perguntas subjetivas ou abertas, consideramos conveniente não apresentar porcentagens, alinhando as respostas da seguinte forma: 18 jovens apontaram que gostam mais dos professores; outros 14 alunos disseram ser o tipo de ensino o que mais lhes interessa; já para 12 respondentes o curso técnico é o que mais lhes atrai; 5 entrevistados não responderam. Sobre o que os estudantes menos gostam na escola, foram ressaltados os seguintes elementos: 28 indicaram a comida e os lanches – essas respostas apareceram articuladas ao fato de os estudantes não poderem levar seus próprios lanches para a escola –; 10 pessoas disseram não gostar das regras; outros 8 consideram muito cansativo a intensidade das aulas e horas que passam na escola; já 4 estudantes reclamaram da infraestrutura⁷; enquanto 9 não responderam a questão. Vale repetir que a carga horária desses estudantes vai das 7h às 17h, tendo nove aulas diárias: cinco no turno matutino e quatro no chamado contraturno, durante a tarde.

Sobre a problemática alimentar, a décima quarta questão solicitou aos estudantes que apontassem, entre os conceitos sugeridos excelente, boa, razoável, ruim, qual o mais apropriado para definir a alimentação oferecida pela escola. As respostas foram: 51 (65,82%) marcaram razoável; outros 15 registros (18,99%) disseram que a alimentação consumida era boa; já 11 (13,92%) escolheram ruim. Fechando a amostra, somente 1 resposta (1,26%) considerou ser excelente a alimentação oferecida.

Investigando se a educação ofertada nessa EEEP contempla aspectos ligados à formação do espírito, indagamos na décima terceira pergunta quantos e quais livros de literatura os estudantes leem no decorrer do curso. Os números assim se mostraram: 31 (39,24%) disseram terem lido apenas um ou dois títulos; 12 (15,18%) afirmaram que leram três livros; 15 (18,99%) indicaram ler no decorrer do curso um número superior a três publicações; 21 questionários (26,58%) não foram respondidos. Lamentamos a ausência de respostas a uma quantidade tão alta de questionário, o que poderia nos levar a crer que 26,58% dos estudantes não leem sequer um livro durante o curso profissionalizante. Contudo, essa inferência necessitará de melhores acompanhamentos. Para nós, confiável e mais importante para as conclusões que se seguem será tratar os títulos lidos pelos depoentes.

Para que fique mais clara a exposição, agrupamos, a seguir, em ordem crescente, os livros mais grafados pelos jovens em dois grupos. No primeiro grupo, elencamos as obras com o menor número de apreciadores, respectivamente 3, 4 e 5 leitores, são eles: *Senhora* (José de Alencar), *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis), *O primo Basílio* (Eça de Queiroz), *Memórias de um sargento de milícias* (Manuel Antônio de Almeida), todos com três leitores cada. Para fechar esse primeiro grupo, encontramos o conto *O alienista* (Machado de Assis), lido por 4 pessoas; enquanto 5 leitores optaram pelo livro *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e *A Moreninha* (Joaquim Manuel de Macedo). Já no segundo grupo, optamos por ordenar as obras mais lidas, são elas: *Lucíola* (José de Alencar), *O cortiço* (Aluísio Azevedo) e *Iracema* (José de Alencar), que foram lidas por 7 estudantes cada um. Fechando este grupo, os livros mais lidos foram, com 14 leitores, o título infanto-juvenil *Bisa Bia, Bisa Bel* (Ana Maria Machado), e, com o dobro de apreciadores, o grande destaque foi o livro *Pollyanna Moça* (Eleonor Porter).

A relação de livros disponíveis no centro de multimeios da escola contabilizava, no período da coleta, 1.378 títulos. Entretanto, ao vasculharmos os livros citados no total das respostas dadas pelos estudantes, encontramos somente 45 obras diferentes. Estranhamos não haver nenhuma citação sobre algum livro que tenha o sertão como cenário. Além disso, as preferências dos estudantes não incluem nenhum romance escrito pela escritora Raquel de Queiroz, escritora que escolheu Quixadá como cenário de suas mais importantes obras.

Outra informação pertinente é que durante o período da aplicação do questionário havia na escola uma professora de português chamada Pollyanna. Não podemos responder se esse é o único motivo pelo qual o livro *Pollyanna Moça* obteve tamanha aceitação entre os jovens. Todavia, não é demasiado perguntar se há algum ponto de contato entre esse romance e os preceitos da TESE/TEO. A autora escreveu vários romances de sucesso. O maior êxito

mercadológico de Eleonor Porter, contudo, foram justamente *Pollyanna* e *Pollyanna Moça* que venderam milhões de exemplares ao redor do mundo. As obras foram escritas em 1913 e 1915 – respectivamente – para crianças e adolescentes, mas acabaram encantando muitos adultos em distintas gerações. A personagem Pollyanna é centrada principalmente no “jogo do contente”, isso a faz sempre acreditar na felicidade. Resumindo, em qualquer situação, complexa ou simples, a menina Pollyanna sempre encontra uma forma de ser feliz. Os analistas mais críticos atribuem o sucesso do livro à sua mensagem otimista, esperançosa e idílica desprovida, por sua vez, de uma maior reflexão crítica.

Para uma melhor reflexão acerca dos expressivos índices de aceitação entre os estudantes dessa EEEP pelo livro *Pollyanna Moça* temos que aludir sobre uma outra produção artística muito utilizada pela gestão da escola. Aqui, referimo-nos ao filme documentário *O Segredo (The Secret)*, dirigido pelo australiano Drew Heriot e produzido pela *Prime Time Productins* em uma parceria entre os Estados Unidos e a Austrália.

O sucesso do filme gerou um livro com o mesmo nome que virou *best-seller*. A narrativa da película mostra depoimentos de celebridades ao redor do mundo, defendendo a existência, mais ou menos oculta, de um milenar segredo. Tal modelo confidencial, jamais revelado, seria conhecido por determinados líderes ao longo da história humana, sendo, por seu turno, a chave mágica para o sucesso pessoal, amoroso, bem como profissional. Em poucas palavras, o documentário bem que poderia ser sintetizado na lei da atração, cuja força teria o transcendente poder de realizar qualquer coisa desejada pelo sujeito. Bastando, para isso, que o indivíduo a deseje incondicionalmente. Assim, o poder dessa atração direcionaria uma dita fé inabalável, atraída positividade para o sujeito, fazendo com que ele consiga seus objetivos. Mesmo que pareça uma tolice ensinar esse tipo de frivolidade em uma escola de ensino médio, é esse o receituário da TESE/TEO.

Não é forçoso apontar que há um intenso ponto de contato entre o jogo do contente e o segredo. Mesmo que o nome de uma professora estimule a leitura de certo livro, seu conteúdo é premiado pela proposta pedagógica e de gestão que a escola segue.

Para contrapormos essa triste constatação, enfatizamos que a literatura é uma das formas privilegiadas de assimilação da cultura humana. Por certo, não é a única. Todavia, quando oferece conteúdos para a análise da realidade, permite ao sujeito imerso no cotidiano apreender as características humano-genéricas, possibilitando-lhe, mesmo que em pequenos momentos, elevar-se à condição de uma plena humanidade. Isto é, o indivíduo singular, a partir da mediação posta pela particularidade expressa na literatura, desloca-se de sua individualidade e se direciona ao coletivo, desenvolvendo, nesse processo de soerguimento do

ser humano, a capacidade de refletir sobre os próprios problemas, posicionando-se em melhores condições de compreensão da realidade circundante, visto que toma contato de forma privilegiada com a autoconsciência humana (LUKÁCS, 1982).

Em relação às outras dimensões do ser humano, apesar dos bem ditos discursos, não encontramos no cotidiano da escola analisada qualquer proposta que articule minimamente a arte à formação humana, a não ser que o leitor considere o documentário *O Segredo* como uma autêntica obra de arte. Percebemos que a união entre educação intelectual, ensino profissionalizante e formação humana não tem sido ofertada de forma articulada e integrada aos estudantes da EEEP Maria Cavalcante Costa, pois além de lerem pouco, os títulos mais escolhidos não contribuem diretamente para uma reflexão crítica da sociedade.

Notas conclusivas

Como a análise empreendida se refere ao complexo educacional que, por sua vez, situa-se no contexto da crise contemporânea do capital, procuramos cercar o fenômeno em sua totalidade, investigando-o a partir de seus determinantes históricos. Isso só foi possível com o apoio fornecido pela teoria metodológica marxista, que busca compreender os fenômenos sociais, iluminando-os com o materialismo histórico-dialético, o que nos assegurou as reais possibilidades de penetrar na essência fenomênica para desvendá-la. Isso significa a possibilidade concreta de desvendar as relações subjacentes entre o trabalho e o complexo da educação no contexto capitalista. Uma vez compreendidos os desdobramentos da crise crônica que vive hoje esse sistema sobre o complexo educativo, a pesquisa pôde pleitear uma reflexão que permitisse expor claramente o chamado Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará.

Com base em tais orientações e cientes de que nossas inferências não podem ser generalizadas às demais EEEPs existentes no Estado do Ceará sem as devidas mediações críticas, precisamos indicar mais algumas poucas ponderações.

Hoje, é abertamente apologética a defesa em torno da profissionalização precoce dos jovens-trabalhadores. Através de uma poderosa propaganda em favor da elevação dos pífios indicativos brasileiros – destacadamente os do Nordeste e, em especial, para o caso aqui estudado, os do interior do Ceará –, há toda uma sistemática de mídia, cuja função é inculcar nos trabalhadores e seus filhos a necessidade desse tipo de profissionalização. Com isso, a união entre uma modalidade de ensino (educação profissional) com um nível educativo (ensino médio), passa a ser encarada como, por um lado, capaz de qualificar a juventude trabalhadora para o mercado de emprego-desemprego e, por outro, em condições de alavancar

os precários indicativos sociais. No entanto, o que os gestores, políticos (de esquerda, centro ou direita), jornalistas, religiosos, artistas, intelectuais, entre outros representantes da sociedade não dizem, ou não sabem, é que essa integração, orientada pelos organismos internacionais, não garante nem a profissionalização tampouco o desenvolvimento social.

Como já analisado em Farias, Freitas e Santos (2012), os egressos da atualização da pretensa integração escolar capitalista entre um nível e uma modalidade, seguramente, estarão mais aptos ao desempenho de uma função específica para aumentar o contingente de trabalhadores com alguma qualificação. Em consequência disso, esses jovens trabalhadores conseguirão, ainda, melhorar as opções de escolha para os empresários. Porém, estarão bem mais longe de uma educação que lhes confira solidez para a vida em sociedade.

Rigorosamente, a propalada formação para o mercado fica comprometida em função da própria velocidade que a incorporação da ciência, via aparato tecnológico, incrementa à produção, visto que as mudanças na base produtiva ocorrem hoje com mais frequência do que antes. Isso, sem consideramos o fato de que a escola não pode existir de forma servil e subserviente a uma proposta pedagógica criada ao bel prazer do atraso da elite brasileira e local, como é o caso da TESE/TEO. Essa retrógrada elite, em subordinada sintonia com seus pares estrangeiros, almeja amarrar a escola aos pés do mercado. Portanto, como os ensinamentos dessas escolas são demasiadamente específicos, pois se prestam a atender uma demanda imediata, urgente, vinculada a uma necessidade de desenvolvimento do capitalismo periférico, não terão como acompanhar as oscilações da produção, cada vez mais em sintonia com a tecnologia de base científica. Em articulação com isso, como os estudantes ficarão mais distantes de ensinamentos científicos e humanos, essa proposta educativa não atenderá também ao requisito de elevar os pífios índices sociais brasileiros, nordestinos e cearenses. Ou seja, nem a profissionalização esses trabalhadores-estudantes terão garantida, haja vista que as instabilidades mercadológicas ditam à escola o que se deve ensinar à classe trabalhadora. Portanto, não há garantia sequer que o jovem saia com uma profissão cujo ofício lhe garanta um emprego digno na roleta capitalista.

Com base nesse quadro, a investigação sustenta que as políticas destinadas à formação do trabalhador brasileiro, de forma geral, e cearense, de modo destacado, seguem a lógica empresarial, articuladas ao capital que passa por uma crise profunda. O fato das atuais propostas educativas destinadas aos trabalhadores seguirem a pretensão de prepará-los para o exercício de uma atividade laboral imediata, contando para tal com o “infalível” aporte dos organismos internacionais interessados na proximidade cada vez maior entre escola e mercado, comprova que os interesses empresariais estão em primeiro plano. O Projeto Ensino

Médio Integrado do Estado do Ceará, implantado na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Cavalcante Costa, no município de Quixadá, não foge a essa lógica e, também por isso, jamais poderá atender aos anseios de formação da classe trabalhadora.

Como palavras finais, registramos, com base nos clássicos do marxismo, que nossos pressupostos educacionais se afastam radicalmente de qualquer conjectura que afirme ser o atual ensino profissionalizante capaz de proporcionar ao trabalhador uma formação digna às necessidades humanas. Com efeito, nas atuais propostas de ensino profissionalizante integradas ao ensino médio é negada ao trabalhador-estudante a formação integral, aquela que une cabeça (intelecto), corpo (mãos) e espírito.

Notas

¹ A investigação integra parte dos resultados da pesquisa intitulada “Ensino médio integrado à educação profissional: uma análise sobre a implantação e a consolidação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará”, cujo apoio financeiro foi concedido pela Funcap/CNPq.

² Temos como marco dessa agudização, mais ou menos, o início da década de 1970.

³ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), é “um empreendimento que congrega um aglomerado de [bem-intencionadas] entidades empresariais, como o Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN Real, Banco Santander, Instituto Ethos, dentre outros” (JIMENEZ, 2010, p. 21). Para Saviani (2007 apud JIMENEZ, 2010, p. 25-26), por sua vez, “a lógica que embasa o Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma pedagogia de resultados: o Governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas”.

⁴ Tal Portaria, além de designar os procedimentos de matrícula, destina 80% das vagas dos cursos técnicos aos estudantes oriundos de escolas públicas, restando os outros 20% aos estudantes da rede privada. Também elenca critérios para o acesso às EEEPs, priorizando a avaliação do histórico escolar. Aos estudantes que não alcançam o perfil do curso, caso queiram e haja vagas, é ofertada a possibilidade de ingresso em outros cursos.

⁵ “Este material é propriedade do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE, patrocinado pela Avina. Foi elaborado a partir dos conceitos do TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht, apresentado pelo consultor Jairo Machado, sistematizado por Ivaneide Pereira de Lima e contou com a colaboração da prof.^a Thereza Paes Barreto” (ICE, 2011, p. 2).

⁶ Hoje, além de Quixadá, como informa o Sistema de Informações Territoriais (SIT), a mesorregião do Sertão Central é composta pelos municípios de Banabuiú, Boa Viagem, Choró, Ibareta, Ibicuitinga, Deputado Irapuã Pinheiro, Madalena, Milhã, Mombaça, Pedra Branca, Piquet Carneiro, Quixeramobim, Senador Pompeu e Solonópole. Ocupa uma área geográfica de 19.885Km², habitada por um total de 444.031 habitantes. No ponto de vista geográfico ambiental, essa mesorregião está inserida em uma área de clima semiárido, com baixa média de pluviosidade, com estiagens frequentes e solos com baixa capacidade de infiltração de águas, potencializando a formação do ecossistema da caatinga (BRASIL, 2012).

⁷ Com relação à infraestrutura da escola, verificamos que esta difere substancialmente das demais escolas públicas estaduais de ensino médio. Contudo, é interessante registrar que existem três tipos de EEEPs, assim distribuídas: escola padrão MEC, que conta com maior investimento; escola adaptada dos prédios das escolas de ensino médio, existentes no Estado do Ceará; e, por fim, as escolas adaptadas dos antigos Liceus, caso do prédio de Quixadá. Nessa linha, vale relembrarmos que para atrair a atenção dos trabalhadores-estudantes, o Estado tem investido cerca de R\$ 645 milhões de reais, que tem garantido a construção ou equiparação de escolas com laboratórios, bibliotecas,

auditórios, ginásio poliesportivo, dependências administrativas (algumas unidades dispõem de teatros), entre outros subsídios necessários numa instituição escolar. Tal estrutura, a nosso ver, deveria estender-se às demais instituições públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. A política de educação profissional no Brasil e no Ceará: o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010, Elvas, PT. Anais eletrônicos... Elvas, PT: Anpae, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/40.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

BRASIL. Decreto no 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, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário; Sistema de Informações Territoriais. Territórios da cidadania, Brasília, 2012. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/territorio.php?menu=cidadania&base=2>. Acesso em 22 jan. 2012.

CEARÁ. Secretaria de Educação (Seduc). Processo seletivo simplificado: nº 013/2013. Fortaleza: Centec, 2013. Disponível em: <http://drh.centec.org.br/index.php/selecoes/selecoes-encerradas/emi/874-processo-seletivo-simplificado-no-0132013-emi>. Acesso em 20 maio 2013.

CEARÁ. Secretaria de Educação (Seduc). Notícias. Portal Seduc, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias>. Acesso em: 21 nov. 2014.

FARIAS, Aracelia C.; FREITAS, Maria Cleidiane C.; SANTOS, Derivaldo . Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: o “caminho de pedras” do empreendedorismo para a escola pública. In: SANTOS, Derivaldo et al. (Org.). Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo. Fortaleza: EdUECE, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.087-1.113, out. 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2. (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) de 2015. Brasília: IBGE, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

ICE. Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação. Modelo de gestão: Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) – uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral). Recife: Avina, 2011. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf. Acesso em: 27 mar. 2013.

JIMENEZ, Susana. A política nacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. IN: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

JIMENEZ, Susana. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana; FURTADO, Elizabeth Bezerra (Org.). Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011.

LESSA, Sergio. Capital e Estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LUKÁCS, Georg. Estética: la peculiaridad do estético. Barcelona: Grijalbo, 1982.

MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril, 1983. v. 1. Livro 1.

MESZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4, 2000. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2013.

SANTOS, Deribaldo; MENDES, José Ernandi; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação Profissional: crítica à implantação do projeto Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 189-205, 2016. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2457>. Acesso em: 20 maio 2016.