

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

ANTONIA SOLANGE PINHEIRO XEREZ

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA
EFETIVAÇÃO DOS CENTROS VOCACIONAIS TÉCNICOS EM CENÁRIOS DE
REFORMA (1990-2010)**

**SÃO PAULO
2013**

ANTONIA SOLANGE PINHEIRO XEREZ

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA
EFETIVAÇÃO DOS CENTROS VOCACIONAIS TÉCNICOS EM CENÁRIOS DE
REFORMA (1990-2010)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

São Paulo
2013

Xerez, Antonia Solange Pinheiro.

Educação profissional no Ceará: políticas e práticas na efetivação dos centros vocacionais técnicos em cenários de reforma (1990-2010). /

Antonia Solange Pinheiro Xerez.

186 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2013.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Política. 2. Reformas. 3. Educação profissional. 4. Trabalho.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título

CDU 37

ANTONIA SOLANGE PINHEIRO XEREZ

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EFETIVAÇÃO
DOS CENTROS VOCACIONAIS TÉCNICOS EM CENÁRIOS DE REFORMA (1990-2010)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof.Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Orientador

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo – Titular

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza – Titular

Prof. Dr. Jorge Luiz Cammarano Gonzalez – Faculdade Pitágoras

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior – UFSCar

Prof. Dr. José Eustáquio Romão – Diretor do PPGE

Aos professores do Brasil, pelo debate crítico em defesa da educação pública e de qualidade para os trabalhadores.

Aos meus pais, Florival e Zilmar, por todos os ensinamentos transmitidos pelas práticas da vida.

A Washington, meu marido, que fortaleceu minha caminhada com apoio, incentivo e compreensão nas minhas ausências.

A Elias Xerxes, Ana Caroline e Cristiane, meus filhos, a Cibele, minha nora, e aos meus netos Mariana e João Pedro, que, com autonomia, me superaram nos estudos e renovam a cada dia meu entusiasmo para continuar avançando na realização dos meus objetivos.

A Regina, Liduina, Régia, Aila, Rita e Geilha, minhas irmãs, que, com disponibilidade e carinho, contornaram as necessidades de apoio aos meus filhos nas minhas ausências, e me substituíram nos cuidados com meus pais.

Aos primos da família Bezerra Sepúlveda, Gorete, Mauricy, Socorrinha, Christianne e Letícia, que, juntos, foram o meu aconchego familiar em São Paulo, durante o doutorado, sempre me acolhendo e me apoiando em todos os momentos em que permaneci na Cidade.

Às minhas amigas-irmãs, testemunhas de muitos “pedaços” de minha vida, Ana Thessa, Antonia Elza, Camila Prado, Eliane Pinheiro, Iany Bessa, Isabel Farias, Juceli Bengert, Joana Darck Menezes, Leila Almeida, Lena Marcilio, Margareth Xerez, Socorro Lucena e Zenilda Gouveia, com as quais contei em muitos momentos difíceis neste itinerário. Jamais esquecerei os mais diversos tipos de apoio, carinho, amizade, compreensão e incentivo para eu seguir em frente no percurso formativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o fiel guardador de minha vida.

Ao Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, meu orientador, que, com diálogo, sabedoria e intelectualidade, me conduziu pelos caminhos da pesquisa, dedicando muitas horas na orientação e esclarecimentos de questões, que antes eu não tinha visão para perceber. Minha gratidão por todo o processo de elaboração desta tese.

Aos membros das Bancas de Qualificação e Defesa desta tese, Prof. Dr. Jorge Luís Camarano González, Professor Dr. Miguel Henrique Russo, Professor Dr. João dos Reis Silva Junior, Professor Dr. Carlos Bauer, Professora Dra. Roberta Gurgel Azzi e Professor Dr. Júlio Gomes Almeida pelo tempo dedicado a esta leitura, às sugestões feitas, as quais contribuíram para o aprimoramento da pesquisa.

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na pessoa do Diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Prof. José Eustáquio Romão, pelas vivências acadêmicas promovidas em eventos, encontros, seminários, palestras e aulas e no agradável convívio acadêmico.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNINOVE, pela oportunidade de socialização e debate nas disciplinas cursadas que contribuíram sobremaneira na minha formação.

Aos colegas da UNINOVE, que juntos formaram um *souvenir* cultural de todas as regiões do País, de forma inesquecível as conversas acadêmicas com Marta Croce, do Paraná, Sonia Sousa, Isa Stavracas e Regina Caroni, de São Paulo, Humberto Silva, de Goiás, Orleans Oliveira, do Piauí, e Sebastião, de Roraima, que, com os demais colegas, dividiram comigo momentos de angústia e de alegria.

Aos funcionários da UNINOVE, Alessandra, Aline, Cristiane, Elton, Érica, Jennifer, Juliana, Nadir e Tânia que, com presteza e profissionalismo, atenderam minhas solicitações durante o curso.

À professora doutora Isabel Sabino de Farias, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a quem recorri em muitos momentos do percurso e recebi valiosas sugestões metodológicas e científicas.

À professora doutora Maria Socorro Lucena Lima, do Programa de Pós-Graduação da UECE, minha referência em formação docente desde a graduação, pelas contribuições acadêmicas, sugestões de leituras e empréstimos de livros.

À professora doutora Marina Dias Cavalcante, do Programa de Pós-Graduação da UECE e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE-UECE) pelas sugestões de leituras e debates nos encontros de estudos.

À professora doutora Eliane Pinheiro de Sousa, da Universidade Regional do Cariri (URCA), pela presença amiga, apoio acadêmico e proveitosas sugestões que contribuíram sobremaneira na explicitação de indicadores econômicos do Ceará.

À professora doutora Gorete Bezerra Sepúlveda, professora da Faculdade Santa Rita, em São Paulo, pelas contribuições acadêmicas, constante presença amiga e companhia nos passeios culturais por esta imponente MetrÓpole.

À Professora doutora Sandra Helena Lima Moreira, do Curso de Direito da Universidade Christus, em Fortaleza, pelos diálogos na compreensão da problemática pesquisada, ainda na gênese do projeto de pesquisa.

À amiga Adriana Melo, que disponibilizou seu apartamento pertinho da UNINOVE, meu refúgio de estudos e reflexões, no qual permaneci durante os três anos, em São Paulo.

Aos diretores, coordenadores e funcionários do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) em Fortaleza e aos coordenadores, professores e funcionários do Centro Vocacional Técnico (CVTEC) de São Gonçalo do Amarante, pelo acolhimento e disponibilidade como sempre me receberam e pelo grande teor informativo das entrevistas.

As professoras Maria Socorro Farias dos Santos e Maria Alves de Melo, pela gentileza e disponibilidade em gravar entrevistas esclarecedoras sobre a Educação Profissional Integrada da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC-CE).

À Maria de Lourdes Cardoso Rocha Saraiva Teixeira, pela disponibilidade como sempre me recebeu no Núcleo de Educação Superior e Profissional do Conselho de Educação do Ceará e pelo teor das informações.

À professora Sarah Martins Moreira, pela tradução do resumo.

Ao Colegiado de Pedagogia, professores, funcionários e alunos da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI)/UECE, que apoiaram meu pedido de afastamento para cursar o doutorado e pela expectativa de um bom retorno ao trabalho.

Ao Governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes, e à Universidade Estadual do Ceará (UECE), na pessoa do Magnífico Reitor Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio por autorizarem minha liberação do trabalho, para os estudos de doutoramento.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pela concessão da bolsa, deferida em 2013.

Ao professor Vianney Mesquita, da UFC e da Academia Cearense de Língua Portuguesa, pela revisão gramatical e estilística.

Ao professor Dary Alves Oliveira, da Faculdade de Medicina da UFC e especialista em medicina ortomolecular, pelos cuidados com minha saúde.

Ao bibliotecário Francisco Welton Silva Rios, da UECE, pela formatação e revisão nos parâmetros das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Às demais pessoas, familiares e amigos que, de várias maneiras, contribuíram para a concretização deste desafio tão importante para minha formação.

O homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade. (KAREL KOSIK).

RESUMO

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. **Educação Profissional no Ceará: políticas e práticas na efetivação dos centros vocacionais técnicos em cenários de reformas (1990-2010)**. Orientador: Celso do Prado Ferraz de Carvalho. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 186 f. 2013.

Esta pesquisa investiga a política de Educação Profissional e Tecnológica em desenvolvimento no Estado do Ceará, com ênfase na concepção de prática dos centros vocacionais técnicos (CVTECs), destacando-se a unidade localizada no município cearense de São Gonçalo do Amarante (SGA). Articula-se com o movimento de reforma educacional das décadas de (1990-2010) e faz reflexões para que se compreendam os aspectos da Educação Profissional, considerando que, nos documentos das reformas, são feitas alusões aos processos de mudança no mundo do trabalho, novas tecnologias, flexibilização e qualificação para o trabalho. A partir de 1995, sob a influência de governos neoliberais, foi intensificada a convergência com as diretrizes dos organismos internacionais para fortalecimento das políticas de qualificação profissional, tendo em vista atender a expansão do grande capital. Assim, a problemática que orienta esta tese pode ser sintetizada na seguinte questão: **que diretrizes e fundamentos educacionais orientam a política e a concepção da prática de Educação Profissional do CVTEC?** A hipótese é de que os fundamentos e diretrizes que orientam a proposta pedagógica e a prática de Educação Profissional do CVTEC derivam-se da Pedagogia das Competências, da centralidade no mundo do trabalho, da pedagogia do aprender a aprender, terceirização, práticas de natureza mercadológica, empreendedorismo e da ideia de modularização para a Educação Profissional. Acentua-se essa hipótese com base em autores que assinalam uma política nacional consolidada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, ao introduzir nos sistemas públicos de ensino a mesma forma da gestão privada de Educação Profissional, em conformidade com os requisitos do empresariado local, prática que se fortaleceu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e que tem fragilizado a Educação Pública. Este estudo tem como objetivo compreender o modo como o Instituto Centro de Ensino Tecnológico

(CENTEC), gestor e mantenedor do CVTEC, incorporou os princípios das reformas de Educação Profissional no Brasil, desde a década de 1990, e como eles repercutem na prática pedagógica dos professores do CVTEC de São Gonçalo do Amarante. A pesquisa documental utilizou a legislação em vigor, os planos dos governos das duas últimas décadas, as mensagens destes governos à Assembleia Legislativa, documentos sobre o projeto Pecém, o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, além do estatuto, regimento e proposta pedagógica do Instituto CENTEC, que exerce autonomia jurídica sobre o CVTEC. O estudo aponta uma ausência do Estado do Ceará da oferta de Educação Profissional até 1995, quando foi implementada a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Educação Superior (SECITECE). Com a vigência da Lei Federal 5.154/2004, surgiram as unidades dos CVTECs, com ofertas de cursos técnicos para um perfil vocacional da região da escola. Em 2008, o governo inaugurou uma rede de expansão dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada vinculados à Secretaria de Educação Básica (SEDUC) e começou a reduzir o atendimento pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE), transferindo algumas unidades para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Palavras-chave: Política; Reformas; Educação Profissional; Trabalho.

ABSTRACT

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. **Professional Education in Ceará: policies and practices in the execution of technical vocational centers in scenarios of reforms (1990-2010)**. Advisor: Celso Prado Ferraz de Carvalho. Thesis (Ph.D.) - Nove de Julho University - UNINOVE. São Paulo, 186 f. In 2013.

This research investigates the policy of the Professional and Technological Education developed in the State of Ceara, emphasizing the conception of practice in the technic vocational centers (CVTECs), pointing out the unit which is located in the Cearense city of São Gonçalo do Amarante (SGM). It is articulated with the movement of the educational reformation in the decades of (1990-2010) and it does reflection in order to comprehend the aspects of the Professional Education, considering the, in the documents of the reformation, it has been done the reference to the processes of changing in the labor world, new technologies, easing and qualification to the work. Since 1995, under the influence of the neoliberals governments, it was enhanced the convergence with the directories of the international organisms to the strengthening of the professional qualification policies, in the view to attending the expanding of the main funds. Thus, the problematic which guides this research can be summed up in the following question: **which directories and educational fundaments guide the policy of Professional Education from CVTEC (conception and practice)?** The hypothesis is that the fundaments and directories which guide the pedagogical project and the Professional Educational practice from CVTEC derive from the Pedagogy of Competences, from the centralization of the labor world, from the learn to learn pedagogy, contextualization, outsourcing, practices innate of marketing, entrepreneurship and from the idea of the modularization to the Professional Education. This hypothesis is stressed considering in the authors who signalize a national policy consolidated by the Fernando Henrique Cardoso government, by introducing in the teaching public systems the same way of the private management of the Professional Education, in accordance of the local business requirements, practice which was consolidated in the LuizInácio Lula da Silva government and that it has been weakened in the Public Education. This study aims to understand how the Technological Institute CENTEC,

which is the manager and the supporter of CVTEC, incorporated the principles of the reformation from the Professional Education in Brazil, since the 1990s, and how they reverberate in the teachers' pedagogical practices in the São Gonçalo do Amarante CVTEC. The documental research used the legislation in force, the plans from the governments from the latest decades, the messages from those governments to the congress, documents about the Pecém Project, the Integrated Plan of Technological and Professional Education of the State of Ceara, besides the by-law, regiment and pedagogical proposal of the CVTEC Institute, which prosecutes judicial autonomy above CVTEC. The study points out an absence of supply of Professional Education in the state of Ceara until 1995, when it was implemented the Superior Science and Technological and Educational Secretariat (SECITECE). In force of the Federal Law 5.154/2004, it arose the units of CVTECs, offering technological courses to a vocational profile from the school region. In 2008, the government inaugurated an expanding network of high-school level technological courses on the integrated genre attached to the Basic Education Secretariat – SEDUC and started to reduce the attending by SECITEC, transferring some units to the Federal Institute of Science and Technological Education of Ceara (IFCE).

Key-words: Policy; Reforms; Professional Education; Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Governadores do Ceará.....	74
Quadro 2 – Indicativo de domicílios, por bairros, em Fortaleza.....	90
Quadro 3 – Número de Cursos de Formação Profissional, por Nível de Formação/2005.....	97
Quadro 4 – Matrícula de Educação Profissional, por Nível de Formação/ 2005.....	97
Quadro 5 – Unidades que compõem o Instituto CENTEC.....	124
Quadro 6 – Indústrias instaladas no CIPP em SGA.....	133
Quadro 7 – Empresas em processo de instalação em 2012.....	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNB – Banco do Nordeste do Brasil
BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC – Conselho de Educação do Ceará
CEE – Comunidade Econômica Europeia
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTEC – Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CFI – Centro de Formação de Instrutores
CIC – Centro Industrial do Ceará
CIPP – Complexo Industrial Portuário do Pecém
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CSP – Companhia Siderúrgica do Pecém
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CVT – Centro Vocacional Tecnológico
CVTEC – Centro Vocacional Técnico
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EEEP – Escolas Estaduais de Educação Profissional
EmaZPE – Empresa que administra a Zona de Processamento de Exportação
E-TEC – Escola Técnica Aberta do Brasil
ETENE – Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste
EUA – Estados Unidos da América
FACED – Faculdade de Educação
FACEDI – Faculdade de Educação de Itapipoca
Fasfil – Fundações privadas e associações sem fins lucrativos
FATEC – Faculdade Tecnológica
FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEFAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT – Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDT – Instituto de Desenvolvimento do Trabalho
IES – Instituição de Ensino Superior
IF – Instituto Federal
IFCE – Instituto Federal do Ceará
IFECT – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFMA – Instituto Federal do Maranhão
IMO – Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário
IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados
LABOR – Laboratório de Trabalho e Qualificação Profissional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MTb – Ministério do Trabalho
MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego
NIT – Núcleo de Informação Tecnológica
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONGs – Organizações não Governamentais
OS – Organização Social
PAE – Programa de Ajuste Estrutura
PAFET – Programa de Aperfeiçoamento Técnico
PAS – Programa de Agente de Saúde
PASEP – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS – Partido Democrático Social
PEA – População Economicamente Ativa
PFL – Partido da Frente Liberal
PNE – Plano Nacional de Educação
PEQ/CE – Plano Estadual de Qualificação/Ceará
PIS – Programa de Integração Social
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPS – Partido Popular Socialista
PR – Partido Republicano
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social-democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
ROP – Regulamento da Organização Pedagógica
SDE – Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SECITECE – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEFOR/MTb – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social do Transporte
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SGA – São Gonçalo do Amarante

SIC – Secretaria da Indústria e Comércio

SindUECE – Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Ceará

SISTECEC – Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducativa

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFC – Universidade Federal do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

URCA – Universidade Regional do Cariri

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

ZPE – Zon de Processamento de Exportação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	35
1.1 O CONTEXTO POLÍTICO DO PERÍODO 1990-2010.....	38
1.2 O CONTEXTO ECONÔMICO E A EMERGÊNCIA DA IDEOLOGIA NEOLI- BERAL.....	41
1.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	50
1.4 LEGISLAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA LDB AO DECRETO Nº 5.154/2004.....	56
2 O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DO CEARÁ NAS DÉCADAS DAS RE- FORMAS.....	68
2.1 A TRANSIÇÃO POLÍTICA DO CEARÁ NA DÉCADA DE 1980.....	70
2.2 O GOVERNO JEREISSATI E A MODERNIDADE CONSERVADORA 1987- 1990.....	75
2.3 O GOVERNO CIRO GOMES (1991-1994).....	81
2.4 OS DOIS GOVERNOS CONSECUTIVOS DE TASSO JEREISSATI 1995- 2002.....	86
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: ENTRE POLÍTICAS E REFOR- MAS.....	95
3.1 O CEARÁ E SUA ARTICULAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UNIÃO.....	99
3.1.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.....	101
3.2 A REDE ESTADUAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTE- GRADA.....	103
3.3 SELEÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFI- SSIONAL PELA SEDUC.....	111
3.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRADA..	114
4 OS CENTROS VOCACIONAIS TÉCNICOS EM CENÁRIOS DE REFORMAS (1995-2010).....	117
4.1 A EMERGÊNCIA DO CENTEC.....	117
4.2 A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTITUTO CENTEC.....	126

4.3 O PORTO DO PECÉM E A DEMANDA POR FORMAÇÃO PROFISSIONAL..	131
4.4 O CVTEC DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE – <i>LOCUS</i> ORIGINAL DA PESQUISA.....	138
4.5 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO CVTEC.....	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	170
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	180
ANEXOS.....	181

INTRODUÇÃO

Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar [...] (Antonio Machado).

a) Considerações Gerais

Esta tese¹ resulta de inquietações oriundas do percurso de formação profissional e acadêmica, expressa no interesse em investigar a política de Educação Profissional e Tecnológica em desenvolvimento no Estado do Ceará, com ênfase na “prática” dos centros vocacionais técnicos (CVTECs), destacando-se a unidade localizada no município cearense de São Gonçalo do Amarante.

Esta investigação sobre Trabalho, Reforma e Educação Profissional, privilegia ações do governo do Ceará que implementou políticas de qualificação profissional pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (SECITECE) a partir de 1995. Essas políticas foram gestadas num contexto de governos neoliberais, que intensificaram a convergência com as diretrizes dos organismos internacionais para fortalecimento das políticas de qualificação profissional, tendo em vista atender a expansão do grande capital.

A base teórica e conceitual desta tese situa-se no pensamento marxista, onde se busca esteio nas obras de Mészáros (1996, 2002), Chesnais (1996), Antunes (1999, 2000), Coggiola (2001), e outros que trabalham as teorias das dimensões objetiva e subjetiva da realidade. Efetivamente, se articula com o movimento de reforma educacional e faz reflexões para que se compreendam os aspectos da Educação Profissional, considerando que, nos documentos das reformas, são feitas várias alusões a esse processo, ou seja: mudança no mundo do trabalho, novas tecnologias, flexibilização e qualificação para o trabalho.

Corroborando a importância da temática o fato de que o debate sobre as políticas públicas voltadas para a formação profissional se encontra entre as questões mais relevantes para a área de Educação, em virtude da defesa da qualificação profissional expressa nos documentos oficiais, ensejando uma busca dessa qualificação como estratégia de acesso a um posto de trabalho, embora essa qualificação, por si, não garanta o acesso e a manutenção do emprego formal, como

¹ Este relatório de tese foi formatado com base nas orientações da UNINOVE (2012), pelo Manual de Trabalhos Acadêmicos de acordo com Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT.

anotam as obras dos autores Frigotto, Ramos e Ciavatta (2010), Ferretti (2001, 2004) e outros estudiosos.

Ainda são escassas as investigações em torno da proposta e operacionalização da política de Educação Profissional no Estado do Ceará. O Laboratório de Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR), no entanto, institucionalmente vinculado à Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolve pesquisas, estudos e publicações que abrangem temáticas do trabalho, qualificação profissional e questões relacionadas à política de expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

O Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), instituição vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), também desenvolve pesquisa de Educação e Trabalho, com estudos críticos destinados à pesquisa e à formação de estudantes e trabalhadores, cuja fundamentação é feita em análise marxista e publicações que também cobrem a política de Educação Profissional no Ceará.

Em levantamento bibliográfico, que se realizou nesta pesquisa, três estudos foram identificados sobre esse tema no patamar de doutoramento, de autoria de Queiroz (2003), Moreira (2005) e Oliveira, P. (2005), que analisam o sistema de educação profissional e tecnológica do Ceará.

As teses citadas se inserem na confluência de estudos da Educação Profissional e Tecnológica no Ceará, nos fundamentos das políticas neoliberais e nas Reformas de Educação Profissional empreendidas no Brasil e no Ceará na década de 1990, com enfoque na qualificação profissional, cujas propostas de políticas e programas ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso, “sob os marcos da reestruturação produtiva”, conforme aponta Moreira (2005).

Para Queiroz (2003), o discurso oficial mudancista no Ceará, consignado nos planos do governo Jereissati, a partir da década de 1990, faz referência à implantação dos cursos tecnológicos, como sendo algo original. Para a autora, esse governo beneficiou-se de um crescimento econômico que já vinha se encaminhando na região do Cariri, no Ceará, ainda no período do governo de Virgílio Távora, na década de 1960.

Registra-se também o fato de que, nos achados da pesquisadora em referência, o governo Távora implementou um “Planejamento Regional Racionalizado”, no qual o Estado interviria no desenvolvimento econômico, social e

político, sendo que, para a concretização desta intervenção, era fundamental o apoio da Ciência e Tecnologia, desde que estivesse de acordo com o planejamento governamental. Queiroz (2003) acentua, também, que o conceito de “desenvolvimento regional” se fundamenta em Celso Furtado, que, por meio das ações da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), e do Banco do Nordeste do Brasil (BNB), defendia o desenvolvimento para a Região.

A autora evidencia em seus estudos que, não obstante a implementação, no Ceará, da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECITECE), ocorrida na década de 1990, por um governo que se denominava mudancista, na realidade, a pesquisa histórica comprova que o “novo” apregoado pelo “governo das mudanças” vem efetivar os encaminhamentos almejados ainda no período do governo de Virgílio Távora.

Esses argumentos de Queiroz (2003) convergem para outras obras de pesquisadores cearenses, entre os quais se destacam Gondim (1998) e Parente (2000), cujas referências estão citadas na terceira seção desta tese, para a melhor compreensão dos fundamentos da proposta política para Educação Profissional e Tecnológica do Ceará.

A segunda tese analisada sobre esta temática no Ceará é a pesquisa de doutoramento de Oliveira, P. (2005). Essa autora faz uma abordagem crítica da experiência cearense, quando enfoca as reformas e o novo sistema de educação profissional brasileiro, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no final da década de 1990. Assim, Oliveira, P. (2005, p. 10), utilizando conceitos e categorias do marxismo, chegou aos seguintes resultados em sua tese:

1. A recente reforma educacional executada pelo governo FHC, é um ajuste, de natureza mercantilista e conservadora, do sistema educacional brasileiro às exigências do novo modelo de desenvolvimento econômico dependente, guiado pelas diretrizes neoliberais.
2. O ajuste da educação consolidado pelo governo FHC teve início no regime militar de 1964, com a promulgação das reformas universitárias (Lei 5.540/68) e dos ensinos primário e médio (Lei 5.692/71).

No que se refere às políticas de Educação Profissional no Ceará, Oliveira, P. (2005, p. 10), em suas análises, conclui:

1. As novas escolas profissionalizantes cearenses (CVTs e CENTECs), amparadas jurídica e pedagogicamente na reforma educativa do governo FHC, introduzem no sistema público de ensino profissional a mesma forma

de gestão privada, utilizada pelas escolas do setor privado, utilizando a denominação de Organização Social.

2. As novas escolas cearenses desenvolvem uma educação profissional ultra-especializada, em conformidade com os requisitos do empresariado local.

3. O público atendido pelas escolas estaduais é, na maioria, jovens na faixa etária de 15 a 35 anos e procedentes da mesma região onde estão situadas as escolas pesquisadas.

4. Os professores e alunos entrevistados revelaram estado de desânimo e descrença com a atual política de educação no Brasil em âmbito nacional e estadual.

5. Desarticulação entre setor produtivo e as escolas profissionalizantes.

Esse estudo foi esclarecedor no sentido de oferecer suporte teórico para compreensão da conjuntura dos determinantes micro e macro das políticas educacionais do Brasil, que abrangem o contexto neoliberal do governo FHC, o qual desencadeou o movimento de reformas na educação, efetivando-se com maior potência a partir da década de 1990. Com este estudo e em consonância com outros autores que seguem a mesma linha de entendimento na definição conceitual de categorias, efetivou-se a constituição do debate em torno das reformas de Educação Profissional que se explicita de modo mais evidente na segunda seção desta pesquisa.

A terceira tese estudada sobre esta temática é a de Moreira (2005), que se empenha em explicitar as determinações políticas e econômicas da Educação Profissional no Brasil implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse estudo, a autora dedica um enfoque especial à compreensão dos objetivos do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e, especificamente, do Plano Estadual de Qualificação (PEQ), uma extensão do PLANFOR no Ceará.

Moreira (2005), amparada no método dialético, concluiu que o PLANFOR e o PEQ-CE foram implementados com outros objetivos, “para além da qualificação profissional anunciada”. Assim explicita no resumo da tese.

[...] o PLANFOR e o PEQ-CE foram erigidos com outros objetivos para além da qualificação profissional anunciada, mas como estratégia ideológica de acomodação social em razão da forte pressão que os altos índices de desemprego causou em decorrência da reestruturação produtiva, bem como contesta os resultados oficiais de eficiência, eficácia e efetividade apresentados. Tal conclusão foi obtida pela análise de suas categorias, seus pressupostos e enunciados que contém recorrentes contradições. Assim, se desmistificou um Programa de Qualificação Profissional, que não atendeu aos interesses dos trabalhadores, mas os do setor produtivo, ao estimular, convencer e (des)qualificar para o mercado informal, o emprego temporário, as falsas cooperativas e todas as formas de trabalho precarizadas que foram resgatadas – do período anterior à regulamentação

do trabalho – com a reestruturação produtiva, mas atualmente mediadas com o invólucro da “modernidade” (MOREIRA, 2005, p. 6).

A leitura destas teses permitiu melhor compreensão dos antecedentes conjunturais que aportam as diretrizes e os fundamentos educacionais orientadores da proposta política e da prática de Educação Profissional do CENTEC e, conseqüentemente, do CVTEC do Ceará, objeto deste estudo. Mesmo considerando as diferenças nos objetos de estudos e nos itinerários das pesquisas, ocorreram muitas semelhanças nas reflexões dos problemas, no rigor com o método e nas referências teóricas, sempre com o compromisso de indicar claramente as ações necessárias para a superação das desigualdades presentes nesta sociedade de capital avançado. Com efeito, se percebe que nem todos conseguem ter acesso às instituições escolares e muitos dos que obtêm esse ingresso em uma instituição escolar vivenciam um processo pedagógico precarizado do ensino público como prática social em condições insuficientes para a formação humana e profissional.

Embora essas pesquisas façam alusão à experiência da política de Educação Profissional e Tecnológica cearense, implementada no Instituto de Ensino Tecnológico CENTEC, a partir de 1995, não fazem referência aos cursos de formação técnica de nível médio ofertados nos CVTECs e suas práticas pedagógicas, constatação que reforçou a decisão de adotá-la como o objeto de estudo.

b) A vida e o trabalho tecendo um tema, um objeto de estudo

Com efeito, entende-se que o objetivo desta pesquisa, sobre a formação técnica de nível médio desenvolvida no Centro Vocacional Técnico (CVTEC), de São Gonçalo do Amarante-Ceará, possibilitou a sistematização de um conjunto de reflexões acerca da materialização das políticas de formação profissional e tecnológica gestadas e desenvolvidas no Estado do Ceará.

Nesse Estado, a Educação Profissional é expressa na emergência de um conjunto de medidas, entre as quais se inscreve a criação do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), responsável pela oferta de cursos de formação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico. A política desde então desenvolvida visa a formar mão de obra qualificada, intento concretizado ou por meio dos cursos superiores que formam tecnólogos, ministrados pelas faculdades

tecnológicas (FATECs), ou dos cursos básicos de extensão, sob a responsabilidade dos centros vocacionais tecnológicos (CVTs); ou, ainda, dos cursos técnicos de nível médio ministrados nos centros vocacionais técnicos (CVTECs) – estes últimos objeto de análise desta investigação.

Na modalidade técnica de nível médio, a oferta dos cursos é feita em três unidades dos CVTECs, localizadas nos municípios de Barbalha, Crato e São Gonçalo do Amarante. Em Barbalha e Crato, ambos localizados na região do Cariri cearense, zona sul do Estado, com uma distância de 503,4 e 533,4 km, respectivamente, de Fortaleza, são ofertados os cursos de Fruticultura/Agricultura, em Barbalha, e de Gastronomia/Cozinha, no Crato. Por último, no município de São Gonçalo do Amarante, localizado na região metropolitana de Fortaleza, distando de 60,1 Km da Capital, a unidade do CVTEC foi construída para atendimento ao parque industrial que se agrega ao Complexo Portuário do Pecém, com a oferta dos cursos de Eletromecânica, Metalurgia e Meio Ambiente.

Após uma explanação que privilegia o panorama político do Ceará e das atividades do Instituto CENTEC, objetivando a compreensão do contexto das ações desta política de qualificação profissional, esta tese tomará enfoque específico para os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, ofertados na unidade do CVTEC de São Gonçalo do Amarante, região metropolitana de Fortaleza, destacando-se os cursos de **Eletromecânica** e **Metalurgia**, que constam do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos pertencentes ao Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais, com o objetivo de formar profissionais para a área industrial, articulando-os com as reformas educacionais para educação profissional das duas últimas décadas.

Os CVTECs estão inseridos na política cearense de formação profissional da SECITECE, que, desde sua institucionalização, em meados da década de 1990, até os dias atuais, passou por três governos², os quais dão continuidade, sem alterações aparentes, aos propósitos que resultaram na criação do Instituto de Ensino Tecnológico (CENTEC).

Uma inquietação manifestou-se tão logo o objeto de estudo foi delineado. Por onde iniciar a pesquisa de um trabalho dessa natureza? Certamente, este questionamento é compartilhado por inúmeros pesquisadores, independentemente

² Tasso Jereissati – PSDB (1995-2002); Lúcio Alcântara – PSDB e PR (2003-2006). Cid Ferreira Gomes – PSB (2007-2010) e (2011-2014).

de sua condição de iniciante ou experiente. É caminhando que o caminho se faz, conforme os versos de Antonio Machado³. Esta compreensão foi importante no aporte metodológico aqui adotado.

c) Da aproximação documental ao “caso”

Minayo (2000, p. 22) adverte para o fato de que a pesquisa qualitativa, no âmbito das Ciências Sociais, se preocupa

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esta definição não nega a possibilidade de uso de dados numéricos. Estes servem de substrato importante para expressar informações que permitem elaborar um retrato direto, instantâneo, de uma dada realidade. Portanto, nesta pesquisa, busca-se articular os dados qualitativos e quantitativos, entendendo-os como complementares.

Esta decisão, importa frisar, é coerente com os princípios metodológicos norteadores da pesquisa documental, que se caracteriza por “compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito”. (MENDES; FARIAS; THERRIEN, 2011, p. 32).

As diretrizes científicas trilhadas são determinadas pelo objeto de estudo. Aqui se optou por uma investigação qualitativa com procedimentos diversificados, caracterizando-se como um **estudo de caso**. Esta breve introdução faz-se necessária, para esclarecer que a investigação seguiu de forma simultânea três tipos de pesquisas, na sequencia delineados.

No levantamento bibliográfico relativo ao quadro de referencial teórico, procedeu-se a uma seleção de autores que tratam do assunto, de modo a constituir mediações analíticas com o problema focalizado. Para análise de tais questões, foram privilegiadas informações qualitativas e quantitativas vinculadas ao objeto de estudo.

³ Antonio Machado (1874-1939). Poeta sevilhano.

Dedicou-se muito tempo ao levantamento documental, seguido de sua análise. Para tanto, foi necessário proceder à identificação das fontes e ao exame do material coletado. As incursões realizadas permitiram acessar o conjunto de documentos, a saber: planos dos governos⁴ cearenses Tasso Ribeiro Jereissati, Ciro Ferreira Gomes, Lúcio Alcântara e Cid Ferreira Gomes; Estatuto do Instituto CENTEC; atas do Instituto, regimento, regulamento da organização pedagógica do CENTEC, planos de curso, ementas e relatórios; pareceres do Conselho de Educação do Ceará; Resolução nº 413/2006, do Conselho de Educação do Ceará (CEC), que regulamenta a Educação Profissional Técnica de nível médio no sistema de ensino do Estado do Ceará; as mensagens anuais dos governos citados à Assembleia Legislativa; Pacto pelo Pecém – iniciando o diálogo; Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, leis e decretos de âmbito nacional, que permitiram maior aproximação à realidade intencional registrada na documentação pesquisada.

A maior parte dos documentos foi obtida junto ao Instituto CENTEC, na Secretária de Educação Básica do Ceará (SEDUC), no Conselho de Educação do Ceará e na Assembleia Legislativa do Ceará. Há, também, fontes secundárias, constituídas de matérias jornalísticas, fotos, publicações em periódicos, artigos etc. Além da análise documental e de uma descrição argumentativa e reflexiva sobre o objeto pesquisado, outros materiais compõem a documentação utilizada, como quadros, transcrição de textos de documentos, *sites* do Governo do Ceará e do Instituto CENTEC, de modo a se tentar abordar as múltiplas dimensões do objeto estudado.

A pesquisa de campo desenvolveu-se em duas etapas – na primeira, utilizou-se a técnica da observação e com esteio nela, a descrição do *locus* da pesquisa, incluindo o seu entorno; e a segunda, as entrevistas individuais com os professores da unidade escolar do CVTEC de São Gonçalo do Amarante e com as coordenadoras de Educação profissional das Escolas Estaduais de Educação Profissional da SEDUC.

Como neste estudo o objetivo da pesquisa foi a concepção de políticas públicas do Estado voltadas para a qualificação do trabalhador e as práticas dessa formação no CVTEC, entende-se ser coerente a utilização conjunta de dados

⁴ Tasso Jereissati – PSDB (1987-1990). Ciro Ferreira Gomes – PSDB (1991-1994). Tasso Jereissati – PSDB (1995-1998) e (1999-2002). Lúcio Alcântara – PSDB (2003-2006). Cid Ferreira Gomes – PSB (2007-2010) e (2011-2014).

quantitativos e qualitativos, na medida em que sua associação permite tanto sustentar proposições relativas à objetividade da pesquisa quanto capturar aspectos muito particulares da realidade social, inatingíveis ou desprezados sob outra óptica que não a qualitativa.

d) O CVTEC como expressão da política de educação profissional no Ceará – o problema de pesquisa

A Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (SECITECE), por meio de variados documentos, registra possuir experiência em Educação Profissional e propaga o êxito do Instituto Centro de Ensino Tecnológico CENTEC, contando mais de dez anos de atuação como mantenedor e gestor da qualificação profissional e tecnológica para atender uma parcela da força de trabalho cearense nos níveis básico, técnico e superior.

As unidades educacionais do Instituto CENTEC, que são as FATECs, CVTECs e CVTs, ao ministrar os cursos de Educação Profissional, cobrem as áreas de Recursos Naturais, Ambiente, Saúde e Segurança, Infraestrutura, Gestão de Negócios, Produção Industrial, Informação e Comunicação, Controle e Processo Industrial, Produção Alimentícia, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e *Design*, cujas unidades, de acordo com a documentação, estão estruturadas para atender à formação profissional da demanda de cada região do Estado.

É importante registrar o fato de que, além das três unidades dos CVTECs em funcionamento nos municípios citados, também são ministrados cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas unidades das Faculdades de Tecnologia (FATECs), do Cariri, em Juazeiro do Norte, com a oferta dos Cursos de Eletroeletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Meio Ambiente, enquanto na unidade da FATEC do Sertão Central, em Quixeramobim, também são ofertados os cursos de Agropecuária e Agroindústria.

Em 2009, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Instituto CENTEC transferiu as unidades mais bem estruturadas para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Nesse processo, foram federalizadas as FATECs e os CVTECs de Sobral e Limoeiro do Norte, que contavam com quatro cursos de formação técnica – Eletroeletrônica, Fruticultura, Mecânica e Meio Ambiente. O CVTEC de Aracati, com os cursos

técnicos de Agricultura, Turismo e Informática, também foi federalizado. Este processo de federalização foi bastante comentado pelos professores do CVTEC durante as entrevistas, cujas falas estão explicitadas na quinta seção deste relatório de pesquisa.

Esta tese abordou aspectos da política educacional no que se refere aos fundamentos que dão suporte à formação e à Educação Profissional no Estado do Ceará, mais especificamente, a concepção de práticas do CVTEC se São Gonçalo do Amarante.

Assim, o problema que orientou esta tese pode ser sintetizado na seguinte questão: **que diretrizes e fundamentos educacionais orientam a política e a concepção da prática de Educação Profissional do CVTEC?**

Assume-se como hipótese que os fundamentos e diretrizes que orientam a proposta pedagógica e a prática de Educação Profissional do CVTEC seguem os mesmos lineamentos da política de Educação Profissional no Brasil, produzida na década de 1990. Nesse caso, diretrizes e fundamentos são derivações das reformas educacionais, da centralidade no mundo do trabalho, da pedagogia das competências, da pedagogia do aprender a aprender, contextualização, terceirização, práticas de natureza mercadológica, empreendedorismo e da ideia de modularização para a Educação Profissional.

Acentua-se essa hipótese com base nas teses doutorais de Oliveira, P. (2005) e Moreira (2005), ao assinalarem que a política nacional consolidada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso introduziu nos sistemas públicos de ensino a mesma forma da gestão privada na Educação Profissional, em conformidade com os requisitos do empresariado local. Essa prática continuou e se fortaleceu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, consoante assinala Silva Junior (2005), e tem fragilizado a educação pública, consoante alertam Algebaile (2009), Neves (2010) e Freitas (2012).

Os enunciados e princípios presentes nas propostas que fundamentam o CENTEC assemelham-se ao arsenal ideológico frequentemente utilizado por parte de representantes do setor empresarial, cujo teor modernizante-conservador, na realidade, perpetua uma formação dual, que caracteriza historicamente a sociedade brasileira, sendo, portanto, multiplicadora da desigualdade educacional e, por conseguinte, da desconformidade profissional, segundo se procura mostrar ao longo desta investigação.

e) Onde chegar com a investigação – dos objetivos

A pesquisa aborda diferentes aspectos da política e da prática educacional, no que se refere aos fundamentos que dão suporte à formação e à Educação Profissional no Estado do Ceará, mais especificamente, as práticas do CVTEC, no que concerne ao atendimento ao ensino técnico de nível médio.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a incorporação, pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), dos princípios das reformas de Educação Profissional no Brasil, desde a década de 1990, e sua repercussão na prática pedagógica dos professores do CVTEC de São Gonçalo do Amarante. Seus **objetivos específicos** delinham-se na sequencia.

- a) Discutir os impactos do movimento de reformas no contexto das políticas neoliberais.
- b) Contribuir para um melhor entendimento da história da Educação Profissional no Ceará, considerando o contexto político e econômico no qual se encontrava no início da década de 1990.
- c) Explicitar os princípios norteadores presentes nos planos, regimentos e propostas pedagógicas do CVTEC, sua articulação com as orientações nacionais e implicações no desenvolvimento da política de Educação Profissional no Estado do Ceará.
- d) Analisar a perspectiva dos professores sobre os processos de reformas na Educação Profissional e sua incorporação no âmbito de suas práticas pedagógicas.

f) Categorias que orientaram a compreensão do objeto

O capitalismo mostrou significativas oscilações ao longo de sua prática, pois, durante toda sua existência, se caracterizou pela instabilidade, refletida em alternadas crises, depressões e sucessões de fases de prosperidades, o que evidencia uma problemática abordada constantemente por muitos estudiosos⁵. A história do modo capitalista de produção se processa no âmbito de um modelo

⁵ Acerca desse assunto, consultar as obras de Frigotto (2010); Mészáros (2002), Antunes (2001); Harvey (1996); Marx (1979), que nesta pesquisa ajudaram a compreender essa discussão.

transformador permanente, cujo centro dessa transformação é representado pelo desenvolvimento das forças produtivas, que segue movimentos contraditórios.

Nesse sentido, Antunes (2001) chama atenção para os imperativos da reprodução do capital, que tem um sistema de mediação formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, tão interligados, que se torna impossível superá-los sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreendem esse sistema.

Na compreensão de Antunes (2001), bem como na referência que faz esse autor aos estudos de Mészáros (1996) sobre as funções produtivas e de controle do trabalho social, evidencia-se a separação entre aqueles que produzem e aqueles que controlam. Sendo assim, entende-se que, se o Estado aparece como o regulador, mediador ou legislador, poderá induzir a imaginar-se que teria controle sobre as ações do capital. Antunes (2001, p. 24) esclarece, no entanto, que, “apesar da aparência de que um sistema de regulação possa se sobrepor ao capital, e no limite controlá-lo, a incontrolabilidade é consequência de suas próprias fraturas, que estão presente desde o início no seu sistema [...]”. Como entender aqui o movimento de reformas? Para a corrente teórica que dá suporte a esta tese o Estado é percebido como um espaço de contradições e antagonismos, de confronto entre capital e trabalho.

Freitas (2012), em análise que envolve educação e produção, demonstra cuidado com a imposição gerada pelo contexto internacional, com registro, no ano de 2011, de investimentos que ingressaram no país em torno de US\$ 67 bilhões. Isso produz “impacto no campo da educação na medida em que o processo de desenvolvimento passa a contar com maciço investimento produtivo direto no Brasil” (FREITAS, 2012, p. 8).

Na lógica do capital, prevalece uma razão instrumental em relação ao trabalho, com ênfase intensa em sua caracterização meramente como emprego. Qual, então, o sentido que assume o trabalho no pragmatismo dominante? Como essa compreensão de trabalho resumida ao emprego tem se manifestado no debate e nas propostas sobre formação e qualificação? Para Frigotto (2009, p. 170), “[...] o grande desafio é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho”. Frigotto (2009), ao fazer referência ao trabalho, reforça o conceito marxiano dessa categoria numa perspectiva de compreensão ontológica, partindo da análise do Livro I de “O Capital”, que salienta o

conceito dessa categoria dentro da dialética, dizendo que em Marx, por trabalho, entende-se o intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza. Nesse sentido, ao mediatizar o processo de relação do homem com a natureza e dos homens entre si, o trabalho torna o homem verdadeiramente humano. O ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho e com base nele o homem se torna ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas.

Nessa perspectiva, a discussão de Lima (2001) sobre a concepção do trabalho converge com a visão marxiana, que considera o trabalho como categoria fundante da sociabilidade humana, com a qual o homem supera sua condição de ser natural, sem deixar essa condição como base do seu ser.

Tornando-se um *ser social*, o homem se desprende de sua condição natural, pela ação consciente, transformadora e criadora. É daí que vem a natureza emancipadora do trabalho, o que liberta o homem de um determinismo ou de uma dependência de outro ser. Por meio do trabalho, o homem cria algo que ainda não existe na natureza, ou seja, cria o novo, o futuro, o *devenir*. [...] O trabalho tomado nessa perspectiva significa, então, a contra-ordem da lógica capitalista, não como produtor de mercadoria, mas como elemento de humanização [...] (LIMA, 2001, p. 24, grifo do autor).

A sociedade de classes é um fenômeno histórico, pois resulta de processos de objetivação e apropriação. Na perspectiva de González (2007), ela surge de conflitos e contradições decorrentes da formação social que o capitalismo produz e que se materializa na pessoa, porém não é produzida no âmbito individual, há um processo de naturalização que também se faz pela prática, numa dinâmica indissociável entre apropriação da reprodução social e a objetivação e práticas como resultado de processos históricos nos quais as pessoas se localizam como classe social. Como adverte ainda esse autor,

[...] a vida humana – e, especificamente, a realidade social produzida com base nas relações e mediações entre capital e trabalho assalariado -, para se materializar, produziu múltiplas formas de alienação, derivadas do trabalho, uma das quais é fundamental para a manutenção das relações sociais de exploração econômica e dominação política: a propriedade privada (GONZALEZ, 2007, p. 183).

As práticas sociais contêm as impressões da força de trabalho imersas numa mesma cultura em semelhante complexo social. Como leciona Harvey (2006), o capital variável é a expressão que traduz a venda, a compra e o uso da força de trabalho. A heterogeneidade do capital variável requer que se estabeleça toda uma

gama de ciência para planejar e explorar os limites do corpo humano como máquina produtora.

Sobre esse assunto, Harvey (2006, p. 156) enfatiza que

[...] o capital se empenha continuamente em moldar os corpos de acordo com seus próprios requisitos, ao mesmo tempo que internaliza em seu *modus operandi* efeitos de desejos corporais, vontades, necessidades e relações sociais em mudança e interminavelmente inacabados da parte do trabalhador.

Assim, “o trabalhador existe para o processo produtivo, em vez de o processo produtivo existir para o trabalhador”. (HARVEY, 2006, p. 146). Isso remete à reflexão para o valor de uso das coisas, que está exclusivamente subordinado ao valor de troca. Ainda nessa linha de reflexão, Bauer (2012, p. 45) argumenta que

[...] o homem produz, mas não tem controle do processo e do produto, é sujeito das relações sociais e, ao mesmo tempo, dominado pelo produto de sua atividade. As relações sociais são envolvidas e dissimuladas pelos objetos econômicos, que são, também, objetos da economia política. Os produtos da atividade social aparecem como coisas, tornam-se efetivamente coisas dotadas de poder sobre os homens.

Na sociedade “o valor de troca” (mercadoria) aparece em todas as instâncias da vida social, como o único modelo operativo, presente na reprodução da competição, do lucro, do individualismo, e que impede o sentido estruturante da educação.

g) O texto e seu percurso

O desenho do relatório da tese, ora exibido, considerando os objetivos antes mencionados, é composto por esta Introdução e por mais quatro capítulos e as considerações finais, que abordarão pontos pertinentes à política de Educação Profissional no Ceará no movimento de reforma do Estado neoliberal e as práticas do CVTEC de São Gonçalo do Amarante.

Em **o contexto socioeconômico e as políticas para a Educação Profissional no Brasil contemporâneo**, argumenta-se sobre o movimento de reforma no Brasil e a política de Educação Profissional como expressão da questão social. As análises evidenciam o entrelaçamento das diretrizes políticas e educacionais do Brasil e do Ceará. Debate-se sobre o contexto político e as

contradições dos reformadores refletidas na legislação e regulação da Educação Profissional da LDB 9.394/96 ao Decreto 5.154/2004. Para tanto, se focalizou a agenda educacional introduzida no Brasil, na década de 1990, por organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e seus desdobramentos na Educação Profissional no Brasil, bem assim a influência dessas agências no movimento de reformas no cenário nacional e local, contexto que estimulou o surgimento do Instituto Centro de Ensino (CENTEC), com os elos norteadores dos fundamentos neoliberais.

O capítulo seguinte, intitulada **o contexto político e social do Ceará nas décadas das reformas** traz um enfoque histórico sobre o tema pesquisado. Com efeito, situam-se as questões políticas do Ceará, a força do poder econômico e o discurso de Modernidade nas questões sociais locais, com as devidas aproximações ao objeto pesquisado, resultantes da análise documental. Mostra os fundamentos políticos e as diretrizes que nortearam a criação do Instituto CENTEC no Ceará, como também a proposta política de Educação Profissional em desenvolvimento nos centros vocacionais técnicos em quadros de reforma no “Governo das Mudanças” (1995-2010). Efetivamente, se explicitam a implementação do Instituto CENTEC e os elos norteadores dos fundamentos neoliberais e da centralidade do mundo do trabalho com o contexto cearense investigado.

Em **a Educação Profissional no Ceará: entre políticas e reformas**, abordou-se a realidade do atendimento dos cursos técnicos da Educação Profissional no Estado e sua articulação à política de Educação Profissional e Tecnológica da União, por meio do Programa Brasil Profissionalizado. A evolução deste segmento nas diversas esferas administrativas públicas, ou seja, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), e a rede estadual de escolas de Educação Profissional Integrada da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) também foram analisados.

Na sequência, em **o centro vocacional técnico em cenários de reformas (1995-2010)**, são discutidos dados da pesquisa empírica, a qual possibilitou ampliar o debate acerca da materialização das políticas de formação profissional e tecnológicas gestadas e desenvolvidas no Ceará, bem como refletir sobre suas possibilidades de assegurar aos trabalhadores uma formação que lhes permitisse acesso a um posto de trabalho. Condensa os resultados encontrados no campo, dialoga com as análises

documentais, na busca de desvendar as práticas pedagógicas na formação dos cursos técnicos de nível médio, que formam profissionais na Unidade do CVTEC de São Gonçalo do Amarante. O capítulo está organizado em cinco tópicos: o primeiro e o segundo explicitam a emergência do Instituto CENTEC e sua estrutura organizacional; o terceiro descreve os impactos do Porto do Pecém e a demanda por formação profissional; o quarto mostra o CVTEC de São Gonçalo do Amarante – *locus* da pesquisa; e o quinto discute a perspectiva dos professores desta Unidade de formação profissional sobre os processos de reformas na Educação Profissional e sua incorporação no âmbito de suas práticas pedagógicas. Seguem as **Considerações Finais** , na qual se apresenta uma síntese dos resultados da investigação e reflexão decorrentes desses resultados.

CAPÍTULO I

1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Não é democrático colocar a educação apenas a serviço dos empresários. Há mais agentes na sociedade (FREITAS, 2012, p. 6).

Este capítulo tem enfoque nas políticas para educação profissional implementadas pelo Governo Federal e visa refletir os impactos desse fenômeno no Brasil, sendo essencial para a compreensão das políticas de educação profissional no Ceará. Registra-se o contexto social e econômico-político das décadas de (1990-2010), suas características e as condições em que se deu a reforma da Educação Profissional no Brasil em meio ao avanço do pensamento neoliberal e das ações do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e outras agências multilaterais de matriz neoliberal.

Nesse período, foi efetivada a legislação que dá suporte às diretrizes e fundamentos educacionais orientadores da proposta política e da prática de Educação Profissional do Brasil. Houve uma série de ações, com a ampliação de programas e de projetos de qualificação profissional, cujo objetivo anunciado era o de atender de imediato as necessidades de qualificação e requalificação profissional dos trabalhadores.

O modelo de Educação Profissional no Brasil tem refletido, ao longo da história, uma estrutura inflexível, que registra o aprofundamento das desigualdades sociais, à medida que aflora uma dicotomia com traços delineados entre Educação Geral e Educação Profissional, sendo a primeira destinada às elites e à classe média, que busca uma formação generalista acadêmica e propedêutica que dá acesso ao ensino superior, enquanto aos trabalhadores se destina a Educação Profissional.

Antes de o Brasil se tornar um país industrializado, a educação da classe trabalhadora foi totalmente negligenciada pelas políticas públicas de Estado. A história educacional do Brasil confirma que o sistema educacional foi constituído ao inverso, pois primeiro surgem os cursos superiores e as faculdades para atender à elite do Brasil-Império e somente muito tarde, na segunda fase da República, inicia-

se de forma improvisada uma organização educacional para a Educação Básica e Educação Profissional.

Historicamente, a educação de nível médio no Brasil tem se caracterizado por uma formação que atende as classes dominantes, de cunho generalista, que prepara para a continuidade dos estudos e para a educação integral. Por outro lado, há profissionalização aligeirada, visando ao crescimento da produtividade - uma educação para o trabalho.

No Brasil, o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. (CIAVATTA, 2010, p. 87).

A mudança de atitude em relação aos investimentos na Educação Básica ocorre de forma lenta, tendo-se evidenciado após a Primeira Guerra Mundial e acompanha as mudanças econômicas vivenciadas no Brasil. Depois de exauridas as fases de agricultura e mineração, em que a força de trabalho era exclusivamente braçal, a economia brasileira avança seu processo de industrialização. No período que se estende da década de 1930 a 1950, há um significativo aumento da capacidade industrial do País, com a disseminação de ideias de racionalização do trabalho pelo IDORT⁶, de políticas voltadas para a formação da indústria de base e outras ações. Assim, o debate sobre a formação profissional adquire um novo patamar e passa a ser objeto de maior atenção do Estado, agora entendido no âmbito mais específico da formação do trabalhador e em sua qualificação profissional. As leis orgânicas de 1942⁷, e a criação do sistema “S”⁸ são exemplos.

⁶ Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho (IDORT), é uma instituição de direito privado fundada por empresários em 1931, em resposta a crise econômica de 1929 com apoio ideológico dos Estados Unidos. Possui título de utilidade pública estadual e federal conforme anuncia em seu site <<http://www.idort.com/porta1.php/quemsomos>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

⁷ Durante o Estado Novo (1937-1946), no governo de Getúlio Vargas, ocorreu a estruturação das Leis Orgânicas do Ensino e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Em 1942, é decretada a Reforma Capanema direcionada ao ensino secundário que, conforme Ribeiro (2003),

Se a ideologia do nacional desenvolvimentismo cimentou o terreno para a industrialização na Era Vargas e nos governos subsequentes pré-1964, a consolidação do processo de industrialização do País se dará em meio à ditadura civil-militar pós-1964 e em uma nova perspectiva de inserção do País no contexto da divisão internacional do trabalho. A política de segurança e desenvolvimento gestada na Escola Superior de Guerra, fortemente direcionada e influenciada pela agenda estadunidense, estabeleceu as balizas do desenvolvimento econômico, com forte presença do capital multinacional e do Estado, limitando a participação política da indústria nacional.

Esse contexto de desenvolvimento econômico, aliado às demandas políticas que surgem no final da década de 1960, em virtude das limitações para o acesso ao Ensino Superior público, foram as razões alegadas pelo Governo para a reforma da educação básica com a imposição da Lei nº 5.692/1971. A chamada “profissionalização compulsória” pretendia dar conta dessas duas questões: diminuir a pressão política para o acesso ao ensino superior público, ao mesmo tempo em que seriam criadas as condições para a profissionalização e formação profissional. Os resultados são conhecidos. A profissionalização não ocorreu por falta absoluta de investimentos. Quanto à pressão para o acesso ao ensino superior, o caminho foi a ampliação do ensino privado.

Há certo consenso entre os historiadores na ideia de que o período que vai de 1930 a 1980, conquanto diferentes concepções e ideologias, tornou o País industrializado. Assim também há consenso de que a década de 1980 marca os limites do capital e seu modelo de industrialização baseado na substituição de importações, financiamento externo, protecionismo industrial e ampla presença estatal.

refletia a ideologia nazifacista. Além dessa autora, Cunha (2005) também aprofundou estudos sobre esse período da história.

⁸ Integram o Sistema “S” o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Social do Transporte (SEST), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e o Serviço de apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). A criação destes organismos ocorreu na década de 1940, apenas quatro deles, SENART, SENAT, SEST e SESCOOP, foram institucionalizados após a Constituição Federal de 1988. As contribuições que compõem os recursos do Sistema “S” incidem na folha de pagamento das empresas pertencentes à categoria correspondente, sendo descontadas regularmente e repassadas às entidades de modo a financiar atividades de aperfeiçoamento profissional, educação, saúde e lazer do trabalhador.

Na década de 1990, tem início o discurso das reformas, da flexibilização do trabalho, da privatização e da mercantilização. A hegemonia neoliberal é a forma política de um capitalismo financeiro que destrói as fronteiras e balizas de Bretton Woods.

Chesnais (1996, p. 249), ao se referir aos “cinquenta anos depois de Bretton Woods”, assinala que esse sistema refletia a hegemonia absoluta dos EUA e que

O sistema de Bretton Woods foi baseado na convicção de que era necessário restabelecer, da forma mais completa possível, a existência de uma moeda internacional com todos os seus atributos. O sistema adotado conferia ao dólar um papel central, ao lado do ouro e, por assim dizer, representando a este. O dólar estava atrelado ao ouro por uma taxa de conversão fixa, negociada internacionalmente. Por sua vez as taxas de câmbio de todas as outras moedas eram determinadas tendo o dólar como referência. Essas taxas eram fixas, podendo ser alteradas somente em função de desvalorizações ou valorizações decididas pelos Estados.

A crise do capitalismo destrói o sistema gerado por Bretton Woods. A aparência de uma sociedade organizada, planejada e em franco desenvolvimento cede lugar à essência anárquica do capital. A lógica da mundialização financeira se impõe com devastadoras consequências para os trabalhadores mundo afora. É nesse âmbito de crise do capitalismo que a ideologia neoliberal assume condição hegemônica no Brasil, anunciada como solução para os problemas do País, incorporada pelas forças políticas que chegam ao poder na década de 1990.

1.1 O CONTEXTO POLÍTICO DO PERÍODO 1990-2010

A década de 1990 no Brasil foi inaugurada num ambiente de movimentos e conquistas por espaços democráticos. Com o fim do governo de José Sarney – primeiro presidente civil do Brasil após a transição do regime militar – cujo período de governo foi de 15/03/1985 a 15/03/1990, em seguida dá-se início ao conturbado governo de Fernando Collor de Melo, cuja gestão foi finalizada por seu vice, Itamar Franco, encerrando-se em 1995. A década finaliza com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se estendeu por dois mandatos, no período de oito anos, indo até 01/01/2003. Em seguida, os dois mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva, o segundo encerrado em 2010.

Com base em Oliveira, R. (2003), sintetizam-se, a seguir, algumas ações do Governo Federal nesse período e suas contradições. Nas ações do Governo Federal, o

discurso era o da garantia de emprego; no entanto, a política de abertura do mercado nacional aos produtos estrangeiros teve forte impacto no emprego. Setores industriais, como o têxtil e o de brinquedos, foram profundamente afetados, propiciando desemprego em massa, fechamento de plantas industriais e processos de fusões.

As propagandas governamentais, que anunciavam o quanto essas medidas “modernizadoras” seriam importantes para a criação de postos de trabalho, eram complementadas por outras ações que afetavam mais ainda as condições dos trabalhadores. A política de elevação das taxas de juros e a manutenção do câmbio mostraram seus limites. O acirramento da crise financeira internacional, no final da década de 1990, mostrou os limites e as contradições trazidas pela política econômica de FHC. As promessas de emprego, crescimento econômico e moeda forte desapareceram em janeiro de 1999.

Nesse âmbito político, econômico e social da década de 1990, Fiori (1995, p. 191-192) expressa a ideia de que,

Em todos os cantos do debate ideológico político socialista, só se escuta a repetição monótona do ideário neoliberal, temperada por uma certa preocupação social e por uma estratégia de implementação assentada mais no pacto do que no enfretamento social. Elites políticas e governos socialistas e social-democratas de todo mundo rendem-se aos ajustes e reformas econômicos impostos pela nova ordem econômica globalizada. Neste sentido completa-se que já enunciamos: a racionalidade econômica se desvela como fundamento da História Universal e impõe, por obra conservadora, aos socialistas de quase todos os países, a rendição na forma e na adesão de seus governos a um neoliberalismo, imposta pela força material da economia. Ao aproximar-se o fim do século os oprimidos do Planeta, no centro ou na periferia, perderam sua causa, e sua linguagem vem sendo a do mercado e da maximização das utilidades individuais.

O acirramento da crise econômico-política e a fragilidade do governo brasileiro acentuou o poder das instituições multilaterais e seu discurso de “modernização”. Para o Fundo Monetário Internacional (FMI), o problema não era o remédio aplicado, mas sim o fato de que as doses foram muito pequenas; ou seja, o discurso ressaltava que o processo de reformas deveria ser aprofundado e não contido. O impacto desse contexto econômico na agenda política foi imenso com profundas implicações para a educação.

Na perspectiva de Carvalho (2012, p. 290),

Nesse contexto em que o mercado é alçado à condição de força a determinar o político, o espaço para o debate e a crítica foi determinado,

criando-se assim, as condições para o predomínio de um “pensamento único” a justificar e legitimar as ações reformistas em todas as dimensões sociais.

As políticas educacionais no Brasil, na década de 1990, em sua maioria, articularam-se com o Programa de Ajuste Estrutural (PAE), imposto pelo Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), como condição para a renegociação da dívida externa ou para novos empréstimos, não somente para o Brasil, mas também para todos os países da América Latina.

O PAE surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 1980, como parte do Consenso de Washington⁹, a atualização estadunidense dos princípios da reestruturação “liberal conservadora” iniciada na Inglaterra, no final dos anos 1970, com a ascensão política dos conservadores. Como informa Silva (2002), esse Programa instituiu os projetos político-financeiros das elites neoliberais internacionais fundados na desregulamentação, na privatização das empresas estatais, na redução das políticas sociais, no equilíbrio orçamentário, no controle do déficit público, no controle sobre os sindicatos, na pouca expressividade dos sistemas de proteção ao trabalhador e dos direitos sociais universais.

No Brasil, o governo de FHC foi a “incubadora” das diretrizes capitaneadas pelo BM e demais agências multilaterais, desencadeando a privatização, o ajuste fiscal, a redução do Estado no atendimento social, a desregulamentação do sistema financeiro e outras ações que, no conjunto, estabeleceram o entorno da política de desenvolvimento e sua expressão financeira.

Ao analisar as práticas políticas no governo de FHC, Silva Junior (2005, p. 20) acentua que,

Num movimento de atualização de sua teoria da dependência, em sua prática política à frente da Presidência FHC governou conforme o capital financeiro internacional, preocupando-se tangencialmente com o capital nacional industrial e com o fortalecimento de um capital produtivo brasileiro (na acepção de Marx); por outro lado, face à desmobilização da sociedade civil ocorrida na década de 1980, gerenciou (mais do que governou) o país

⁹ Foi o marco de uma conferência em Washington, nos Estados Unidos em 1989, protagonizada pelo economista inglês John Williamson, ex-funcionário do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), o qual, junto com o governo dos Estados Unidos da América (EUA), deliberou uma lista de políticas para a crise econômica dos países da América Latina, impondo negociações das dívidas externas dos países latino-americanos, bem ao modelo do FMI e Banco Mundial. A lista de imposição que mais impactou a sociedade civil destes países incluiu privatizações amplas; redução de subsídios e gastos sociais por parte dos governos; desregulamentação do mercado de trabalho; e eliminação de barreiras aos investimentos estrangeiros. Chesnais (1996) e Pereira (2002) são autores que aprofundam essa discussão.

desconsiderando aquela, ou a considerando apenas de forma parcial em face de sua frágil organização, além de incentivar a emergência das ONGs.

Na ilusão de se conduzir às fileiras do Primeiro Mundo, o País deveria se adequar às exigências do receituário neoliberal. A **minimalização** do Estado foi, assim, recomendada como condição prévia indispensável para que a economia brasileira se tornasse atraente aos olhos dos investidores estrangeiros. Era, porém, um discurso que, se por um lado, defendia a menor presença do Estado como agente produtivo, de outra parte, não abria mão de sua presença como esteio para o processo de financeirização do capital. Para Harvey (1996), o Estado assume uma condição maior.

Hoje, o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar “um bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas (HARVEY, 1996, p. 160).

1.2 O CONTEXTO ECONÔMICO E A EMERGÊNCIA DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL

A ideologia neoliberal¹⁰ consolidou-se nas três últimas décadas do século XX. Conforme Bianchetti (1999), ela representou uma mudança para o mundo ocidental e uma derrota do *Welfare State*. Como **revolução conservadora**, ela foi o ressurgimento de um pensamento defensor do *status quo* capitalista, mais próximo do elitismo social do que da democracia social burguesa.

Esse também é o entendimento de Teixeira (1996, p. 195), quando assinala:

O neoliberalismo nasceu logo depois da Segunda Grande Guerra mundial, nos principais países do mundo do capitalismo maduro. Nasceu como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado, que passou a se constituir, desde então, na principal força estruturadora do processo de acumulação de capital e de desenvolvimento social. Considerando essa intervenção como a principal crise do sistema capitalista de produção, os neoliberais passaram a atacar qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciando tal limitação como uma ameaça letal à liberdade econômica e política.

Nas décadas de 1980 e 1990, esse processo ganhou densidade ideológica e força política em razão das imposições feitas pelo BM e pelo FMI. Submetidas aos países da América Latina, as propostas desses agentes vinculavam

¹⁰ Para melhor compreensão do debate sobre o neoliberalismo, consultar Teixeira (1996); Bianchetti (1999) e Coggiola (2001).

a liberação de recursos financeiros aos governos mediante a submissão às condições por eles propostas. À pressão das agências somava-se a ação de grupos econômicos privados e de forças políticas internas que, associadas ao sistema financeiro, somente tinham a ganhar.

O projeto neoliberal, como expressão política e ideológica do Consenso de Washington, provocou intensa destruição de direitos dos trabalhadores, seja por meio do desemprego, da flexibilização da legislação trabalhista, da terceirização e de várias outras formas de precarização.

Esse processo produziu intensas modificações na forma e no metabolismo do capital. Para Silva Júnior (2005, p. 12),

Nesta nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornaram-se suas forças produtivas centrais, desenvolvidas sob seu monopólio. O dinheiro converteu-se no principal móvel econômico em razão do modo de reprodução ampliada do capital concretizado pelo sistema financeiro pela mundialização do mercado. As corporações transnacionais assumiram o centro do poder em nível planetário em detrimento dos anseios da sociedade civil – que supostamente se expressariam no Estado nacional – escudadas em organizações financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial etc.

O capital transnacional, sob a hegemonia do capital financeiro, desloca-se pelo Planeta na busca de lucro, e esse objetivo se articula com mão de obra barata e condições de trabalho precarizado. Isso tudo é determinado pelo, capital “que estatui o mercado como o *deus* regular das relações sociais transformando direitos como os da saúde, da educação, da habitação etc., em mercadoria”. (FRIGOTTO, 2010, p. 18, grifo do autor). Esse fenômeno gera impacto na vida dos trabalhadores.

Observa-se o crescimento de empresas “volantes” em busca de capital humano para extrair mais-valia. No Ceará, no entorno do Porto do Pecém e em diversas regiões do Estado, muitas empresas instalaram-se para se apropriarem de benefícios do Governo no que se refere à política de incentivo fiscal e também na busca da força de trabalho, onde há pouca exigência nas condições contratuais, ausência de organizações sindicais e inexistência de regulamentação e fiscalização dos contratos de trabalho. Nesse âmbito, insere-se o trabalhador que, por necessidade de sobreviver, se submete ao trabalho intensificado e a muitas formas de exploração.

Bauer (2012) chama atenção para o movimento capitalista em busca do lucro máximo pelos grupos predominantemente industriais e financeiros e não mais

o monopólio baseado na centralização de capitais para obtenção de mais-valia da produção real de valores. Agora o que predomina é o capital financeiro e o amalgamento da produção real de valor e da estabilidade financeira do que a própria mais-valia, vinda da exploração do trabalho humano.

A acumulação do capital sempre teve como referência espontânea as áreas onde se localizam a matéria-prima, a mão de obra e o mercado. Quando a acumulação do capital é comandada pelos grupos monopolistas financeiros, como no caso do Brasil, essa referência se transforma numa determinação política pela ação do intrincado mecanismo de dominação, com destaque para o papel do Estado. (BAUER, 2012, p. 69)

Dessa determinação política que se refere o autor supracitado, deriva a exigência da reforma do aparelho de Estado e o processo como ela foi feita, ensejando um novo ordenamento jurídico e um novo paradigma político que exige também as reformas educacionais.

No que se refere à qualificação profissional, o Governo do Ceará registra, em mensagem à Assembleia Legislativa, em 1999, as ações de capacitação de recursos humanos para a indústria no ano anterior, constando nestes termos: “9.126 pessoas treinadas, 25 municípios beneficiados nos setores de capacitação – calçadista, alimentício (castanha de caju), confecções, metal-mecânico, e embalagens” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 1999). E, no mesmo documento, continua explicitando:

A SDE¹¹ após recrutamento e seleção de mão-de-obra, vem promovendo, em 26 municípios, treinamentos operacionais, em parcerias com as indústrias de setores diversos, dotando-as de pessoal qualificado e, conseqüentemente, proporcionando melhores níveis de produtividade. Dessa forma, são beneficiadas tanto as indústrias que trabalham em regime celetista quanto aquelas que terceirizam mão-de-obra através de cooperativas de trabalho, onde são ministrados cursos básicos de cooperativismo e autogestão, bem como de melhoria nas relações interpessoais e da qualidade. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 1999, p. 94).

Evidencia-se nas ações do Governo o intuito de se adequar a uma tendência internacional de macropolítica que beneficia a expansão do sistema capitalista, na perspectiva de absorver novos parâmetros institucionais no que se

¹¹ Secretaria do Desenvolvimento Econômico. “No intuito de melhor se adequar a uma perspectiva de futuro, a antiga Secretaria de Indústria e Comércio (SIC) evoluiu para Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), à medida que foi absorvendo novos parâmetros institucionais, permitindo ao Governo do Estado lançar-se numa atuação mais abrangente, compatível com as exigências da atualidade. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 1999, p. 90).

refere à mão de obra terceirizada ou cooperativas de trabalho, o que implica restrições de direitos trabalhistas e precarização das condições de trabalho.

A terceirização, que se filia ao processo de acumulação flexível alarga prestígio nas últimas décadas, sendo amplamente utilizada na economia capitalista. Exprime estreita vinculação com a face moderna da gestão empresarial, gerando impacto para os trabalhadores que sofrem com a precarização das relações de trabalho tercerizado.

Com efeito, confirmando essa tendência, Chesnais (1996), ao se referir à Comunidade Econômica Europeia (CEE) e à forma como manipula as diferenças salariais entre países que está se expandindo pelo mundo, ajuda a clarificar a noção de que a expansão do sistema capitalista produz implicações impactantes para o trabalhador, que a cada dia perde atualização do trabalho como direito social e não recebe do Estado uma contrapartida jurídica para garantir efetivamente esse direito na prática.

Mas é preciso dar mais um passo, e considerar as implicações das deslocalizações para os países de baixos custos salariais, e os fluxos comerciais resultantes. Essas implicações decorrem de relações cujas iniciativas cabem aos grupos industriais e comerciais dos países pertencentes ao oligopólio mundial, que podem assim pôr em concorrência a oferta de força de trabalho entre diferentes países. S. Amin (1990) lembrou que a expansão do sistema capitalista baseou-se na integração simultânea, no quadro dos Estados-nações “regulamentados”, de três mercados: “o das mercadorias, o do capital e tecnologia, e o do trabalho”. Em seu movimento de mundialização, o capital está mandando pelos ares essa integração, e tomando todo cuidado em não reconstruí-la. O sistema mundial “começa a se tornar integrado quanto às mercadorias; [...] tende igualmente a se integrar no que diz respeito às tecnologias e as novas técnicas financeiras [...]. Mas não está integrado quanto ao trabalho¹²”. Ora, um mercado não integrado nessa terceira dimensão permite que as companhias explorem, a seu bel-prazer as diferenças de remuneração do trabalho, entre diversas regiões (depois de mandar pelos ares a legislação trabalhista e as convenções salariais nacionais), entre diferentes países (como no seio da CEE), entre continentes (CHESNAIS, 1996, p. 39-40).

A lógica do deslocamento do capital expõe uma contradição que envolve riqueza e miséria. Essa facilidade de transferência da produção, que o discurso ideológico chama de “globalização”, envolve a enorme facilidade que o capital tem de explorar “mundo a fora” e encontrar recursos e condições propícias para se propagar e devastar áreas naturais, como é do conhecimento público.

¹² “Seria mais correto dizer ‘integrado quanto ao preço de venda da força de trabalho’”.

Ao se referir à “globalização”, Coggiola (2001, p. 13) explicita a gênese da denominação dessa categoria e acentua que “a chamada “globalização” permeia todos os debates acerca da realidade econômica, social e política”. Esclarece:

Está claro que a denominação surgiu nos anos 1970, quando alguns professores universitários norte-americanos passaram a falar em *global trade* com referência às políticas internacionais das empresas. Essa “mundialização das empresas” reflete, por sua vez, a mundialização da indústria (“globalização”) – os mercados deixam de ser nacionais e passam a ser mundiais; as empresas se tornam multinacionais na medida em que se fazem representar em todos os continentes; e, finalmente, os novos meios de comunicação permitem a circulação de informações técnicas ou financeiras em escala planetária. Cada ramo industrial possui as suas localizações particulares, mas com um ponto em comum: a mundialização, exemplificada triunfalmente, por exemplo, na construção do “carro mundial” (COGGIOLA, 2001, p.14-15).

Também nessa linha de raciocínio, Chesnais (1996, p. 37) compreende que “globalização” é uma palavra carregada de ideologia e, nesse sentido, observa e registra com clareza a ideia de que,

No enfoque das “*business schools*”, o termo “global” se refere à capacidade da grande empresa de elaborar, para ela mesma, uma estratégia seletiva em nível mundial, a partir dos seus próprios interesses. Esta estratégia é global para ela, mas é integradora ou excludente para os demais atores, quer sejam países, outras empresas ou trabalhadores. A extensão indiscriminada e ideológica do termo, tem como resultado ocultar o fato de que uma das características essenciais da mundialização é justamente integrar, como componente central, um duplo movimento de polarização, pondo fim a uma tendência secular, que ia no sentido da integração e da convergência. A polarização é, em primeiro lugar, interna a cada país. Os efeitos do desemprego são indissociáveis daqueles resultantes do distanciamento entre os mais altos e os mais baixos rendimentos, em função da ascensão do capital monetário e da destruição das relações salariais estabelecidas (sobretudo nos países capitalistas avançados) entre 1950 e 1970. Em segundo lugar, há uma polarização internacional, aprofundando brutalmente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia.

Toma-se como exemplo uma síntese da composição que o capital utiliza, cuja dinâmica envolve diversos países na busca de maximizar o lucro, conforme demonstra Ortiz (1994). Esse deslocamento da produção é beneficiado pela ausência de regulamentação dos direitos trabalhistas e da não integração salarial entre países e continentes. Exemplificam-se com a citação do autor.

Um carro esporte Mazda é desenhado na Califórnia, financiado por Tóquio, o protótipo é criado em Worthing (Inglaterra) e a Montagem é feita nos Estados Unidos e México, usando componentes eletrônicos inventados em Nova Jérsei, fabricados no Japão. O “Ford-Fiesta” é montado em Valência (Espanha), mas

os vidros vêm do Canadá; o carburador da Itália; os radiadores da Áustria; os cilindros, as baterias e a ignição da Inglaterra; o pistão da Alemanha; e o eixo de transmissão da França. Uma campanha publicitária de cerveja, feita pela Saatchi & Saatchi, é concebida na Inglaterra, rodada no Canadá, e editada em Nova York. Um “filme global”, realizado para um público alvo mundial, é produzido por uma *major* de Hollywood, dirigido por um cineasta europeu, financiado pelos japoneses, contém no elenco vedetes internacionais, e as cenas se passam em vários lugares do planeta. As roupas japonesas, consumidas no mercado americano, são fabricadas em Hong Kong, Taiwan, Coréia do Sul e Cingapura; já a indústria de confecção norte-americana, quando inscreve em seus produtos “made in USA”, esquece de mencionar que eles foram produzidos no México, Caribe ou Filipinas. (ORTIZ, 1994, p. 108, grifo do autor).

Essa dinâmica do capital atende a lucratividade e potencializa a busca da mais-valia e da competição. O deslocamento da produção enseja impacto negativo para os países periféricos, para a economia regional e, sobretudo, para os trabalhadores, que sofrem a instabilidade profissional, com a diminuição e transitoriedade dos postos de trabalho e das exigências por constante qualificação que privilegia a diversificação da produção no sistema global.

Esse fenômeno está ocorrendo de forma processual e diversificada, e sua implementação depende de fatores políticos, culturais, religiosos, econômicos e sociais de cada continente, país ou região. Efetivamente, Coggiola (2001, p. 10) assegura que a mercantilização da cultura “[...] como processo objetivo e decorrente da natureza tendencialmente mundial do capitalismo, desde o seu nascedouro, tinha sido como é óbvio, previsto por Karl Marx”.

Os elementos do fenômeno, cujo cenário há 200 anos foi previsto e registrado por Marx e Engels, para a sociedade capitalista, materializa-se na forma denominada de “globalização da produção”. Não obstante a não existência da “globalização” do capital na época de Marx, este registrou com clareza a antecipação dos fatos para a sociedade capitalista “global”. Em um excerto do “Manifesto comunista”, está consignada por Marx e Engels essa tendência que hoje é “analisada, não só como processo concreto, mas, também como ideologia,” conforme anota Coggiola (2001).

A seguir, a expressão colhida do “Manifesto comunista”, quando esses autores se referiam à indústria e mercantilização cultural da produção.

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela roubou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas

diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas - indústrias que já não empregam matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do mundo. Ao invés das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, surgem novas demandas, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e de climas os mais diversos. No lugar do antigo isolamento de regiões e nações auto-suficientes, desenvolvem-se um intercâmbio universal e uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como a produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se patrimônio comum. A estreiteza e a unilateralidade nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das numerosas literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal (MARX; ENGELS, 1948, p. 43).

A deslocalização da produção em esferas geográficas produz desemprego e ocasiona o aprofundamento da crise estrutural. A competição internacional exige um intercâmbio universal e também pressiona com exigências constantes por qualificação do trabalhador, para que este se insira na diversificação, a fim de atender a interdependência universal das nações.

Uma contradição desse sistema societário é o fenômeno do desemprego em massa. Mészáros (1996), em suas análises, assinala que este desemprego é muito maior hoje do que em 1930, quando Keynes¹³ prometeu “para breve” a luz do dia no final do túnel. Passado quase um século, o que se constata é o agravamento do fenômeno. Nesse contexto, Mészáros (1996) procede a uma análise do problema que afeta diretamente a questão social. Ao se referir aos pressupostos de Keynes, “que surgem do objetivo conscientemente adotado de defender os direitos adquiridos da burguesia educada”, Mészáros (1996, p. 22) faz uma previsão do “óbvio” ao criticar as políticas keynesianas:

Ou seja, apesar das garantias do seu sermão econômico consolador, nem daqui a mil anos conseguiremos chegar mais perto da prometida luz no fim do túnel, pela simples razão de que estamos caminhando na direção oposta, buscando o lucro sob o pretexto da “utilidade” e destruindo com temerária “eficiência técnica” os mais preciosos recursos humanos e materiais, ao conferir a cega “máquina econômica” do capital a tarefa de solucionar o “problema econômico da humanidade”.

O problema do desemprego enseja enorme precarização dos processos de trabalho e de acentuação da miséria no mundo. Hoje, mais de um bilhão de trabalhadores estão excluídos dos postos de trabalho, conforme Antunes (2001), e

¹³ A teoria de Keynes defendia uma presença ativa do Estado na economia como forma de impulsionar o desenvolvimento.

sobrevivem à margem da dignidade humana, cujo fenômeno ocasiona graves consequências que refletem em conflitos e violência na vida social. No contato com essa realidade, o mundo vive um fenômeno de explosão de conflitos sociais expressos publicamente nos grandes centros.

Para enfatizar a destruição da força humana de trabalho, Antunes (2001), mostra dados em pequenos recortes da realidade do capital *allures*, onde aparecem mulheres trabalhadoras da multinacional “Nike”, na Indonésia, percebendo um salário mensal de U\$ 38,00 dólares por longa jornada de trabalho. O mesmo autor continua relatando o cenário de exploração e exclusão que se registra também em Bangladesh, em que, nas multinacionais “K-Mart,” “Wal-Mart” e “Sears”, o trabalho feminino é utilizado na confecção de roupas, com jornadas de até 60 horas por semana e, para tanto, percebem um salário inferior a U\$ 30,00 dólares por mês. Os processos de concentração e desconcentração de riquezas remete a se estranhar, por exemplo, por que a Nike, uma corporação estadunidense inserida em todos os mercados, não tem uma fábrica nos Estados Unidos?

Bauer (2012, p. 36) estimula o debate, asserindo que

[...] a barbárie imperialista consiste na miséria de amplos setores da população mundial, a face perversa da opulência e desenvolvimento burgueses. No aumento da taxa de exploração, a sombra política, ideológica e ética que se sobrepõe ao brilho da revolução técnica e científica. Na concentração e centralização de capitais e na fusão de monopólios com os órgãos de poder, que a todo momento desmentem a demagogia livre concorrencial.

Nesse sentido, Sklair (1995 apud COGGIOLA, 2001, p. 15), ao se referir à dinâmica do capitalismo multinacional, ressalta:

A teoria de um “capitalismo multinacional”, que teria superado a fase de “exportação de capitais”, baseada em empresas “nacionais”, é muito antiga. De acordo com essa noção, “a classe capitalista transnacional não é composta por capitalistas no sentido marxista tradicional. A propriedade direta ou controle dos meios de produção não é mais o critério exclusivo para servir os interesses do capital, principalmente não os interesses globais do capital. A burguesia administrativa internacional é definida como uma categoria socialmente abrangente, compreendendo a elite empresarial, gerentes de firmas, altos funcionários do Estado, líderes políticos, membros das profissões eruditas e pessoas de posição similar em todas as esferas da sociedade”.

A forma de sociabilidade que se evidencia na lógica do capital aprofunda os processos degradantes da vida. Nesse aspecto, o que dizer de uma forma de

civilização que não consegue encontrar um modelo de justiça social, redução da miséria, distribuição de renda, políticas públicas eficazes, tratamento e salário digno para os trabalhadores? Isso é o que leva Antunes (2001, p. 36) a refletir e indagar assim: “O que dizer de uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza mais de 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha, conforme dados recentes da OIT?” O que nos leva a acreditar na superação definitiva das crises deste modelo de produção? O fenômeno que se evidencia na crise do trabalho assalariado se reflete nas estatísticas citadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 71), que explicitam a realidade brasileira:

Esta realidade se apresenta com estatísticas alarmantes: um bilhão e duzentos milhões desempregados no mundo; taxas de desemprego que variam de 10% a 22% na Europa. Na América Latina, a tendência é ao redor de 20% de desemprego aberto, com o dado agravante de que não temos políticas efetivas de proteção aos desempregados, como foram desenvolvidas, em particular, nas nações europeias.

Não há resposta para o questionamento de Antunes (2001) e as angústias de Frigotto et al. (2010). Harvey (1996, p. 118), no entanto, garante que “a ação coletiva e a regulamentação do Estado são necessárias para compensar as falhas de mercado, tais como, os danos inestimáveis ao ambiente natural e social”. Já Coggiola (2001, p. 9), por sua vez, tem outra opinião e se contrapõe à tese de Harvey (1996) nos seguintes termos:

As mudanças são sempre primeiro percebidas na sua concretude cotidiana, e só a partir daí procura-se o seu fundamento material (produtivo), buscando a sua definição teórica mais abrangente. É parcial a tese de David Harvey: “Essas mudanças quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente novas”. Embora parta de uma preocupação legítima contra certas afirmações apocalípticas realizadas por analistas que ficam nas “aparências superficiais” do fenômeno.

A dinâmica que o capital induz à vida social, a estrutura política e ideológica que produz e as demandas de formação e qualificação profissional são elementos presentes no debate sobre a política de Educação Profissional no Brasil. De forma regional, esse fenômeno se manifesta nas ações do Governo do Ceará, quando inaugurou a SECITECE, encarregada de dar suporte estrutural à política

de Educação Profissional e Tecnológica para o Estado e também na criação do CENTEC.

1.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Os estudos referentes às políticas educacionais e às reformas de Educação Profissional constituem um campo de pesquisa bastante explorado. Consta-se que, cada vez mais destaque em obras de estudiosos e pesquisadores¹⁴. É possível identificar, com abundância, as ideias críticas de autores que explicitam a fragilidade das reformas no que se referem a uma formação humana de interesse dos setores populares. As reformas educacionais movimentaram as práticas educacionais nas duas últimas décadas, mas, ao longo da história no século XX, registra-se um percurso de reformas na educação, sem, contudo, promover uma mudança qualitativa no *status quo* dessa modalidade de ensino.

Na década de 1970, na vigência do regime militar, essa dualidade na forma de atender a Educação Média no Brasil se acentua quando o governo militar institui, de forma compulsória, a ideia de que todos os estudantes da escola pública teriam que cursar Educação Profissional. Com essas medidas, a escola pública perde qualidade, uma vez que não havia estrutura pedagógica e material para arcar com a responsabilidade assumida na grade curricular. Então, com suporte nisso, a burguesia desloca seus filhos para as escolas particulares e as escolas públicas entram em decadência.

Muitos autores¹⁵ analisam a organização do público e do privado na sociedade brasileira, enfatizando o apossamento do público pelo privado. A formação oligárquica e autoritária do Brasil assegurou às suas elites o exercício do poder que influenciou todo o sistema de educação formal e propedêutica destinado às elites e à classe média, enquanto os estratos menos favorecidos, quando muito, tinham acesso à Educação Profissionalizante, sem formação básica adequada, o que, em parte, acontece até hoje, ensejando o desconhecimento de direitos políticos e participação social. Além de outros problemas, o atraso e a dependência do Brasil nas relações econômicas, conforme Bauer (2012, p. 22), tem sua gênese, “na incipiente relação com a cultura, precária formação social e ‘acentuada debilidade política”.

¹⁴ Essa discussão é feita por autores como Oliveira, M. (2003); Oliveira, R. (2003); Vieira e Farias (2007); Kuenzer (2009); Ciavatta (2010) e outros que, ao longo do texto, colaboraram neste trabalho.

¹⁵ Francisco de Oliveira (1998); Sérgio Buarque de Holanda (1995); José de Souza Martins (1994); Florestan Fernandes (1987); Caio Prado Junior (1965) e outros.

O Ensino Médio constitui-se na modalidade de educação que privilegia uma formação geral para os que querem prosseguimento nos estudos, e a Educação Profissional é ofertada para os filhos de trabalhadores que precisam trabalhar em idade juvenil e buscam, na Educação Profissionalizante, uma qualificação para se inserir no posto de trabalho.

As relações entre Ensino Médio e Educação Profissional sempre estiveram fragmentadas. Considerando esse fato, não se pode deixar de situar a formação geral e a formação profissional num contexto de interesses das relações das classes sociais. Para Ciavata (2010, p. 87), “o conceito de classes sociais envolve as classes fundamentais, proprietários e não proprietários dos meios de produção e os diversos grupos e frações de classe com suas vinculações políticas e culturais e seus interesses específicos”.

Essa dualidade formativa corresponde, no âmbito da legislação, à contradição entre capital e trabalho, que enseja impasses e conflitos, haja vista que retira daqueles que vivem do trabalho e para o “mundo de trabalho” o direito ao acesso a uma educação integral, já que sua formação está consignada a finalidades práticas. Como bem ressalta Araújo (2004, p. 514), “Deve-se reconhecer a imprescindibilidade do conhecimento teórico e prático para o desenvolvimento das capacidades humanas de trabalho”.

Este também é o entendimento de Oliveira, R. (2003, p. 31), que demonstra preocupação, quando ressalta:

O MEC, ao reformular o ensino médio e desarticulá-lo do profissionalizante, estabeleceu duas redes de ensino que são endereçadas a setores sociais distintos. Enquanto os de melhores condições econômicas terão a possibilidade de se qualificarem para o prosseguimento dos estudos, aos setores mais carentes e excluídos estabeleceu-se um padrão de educação que não relaciona teoria e prática, comprometendo diretamente a formação destes indivíduos enquanto cidadãos.

Nas últimas décadas, a procura por formação profissional e tecnológica extrapolou e muito a demanda da oferta. Na busca de atender as exigências da sociedade e paralelamente se aliar às agências de fomento para planejar o panorama dessa qualificação para o trabalho, o Poder Público potencializa o movimento de reforma da Educação Profissional, visando à expansão de sua oferta desvinculada do Ensino Médio, com flexibilização de currículo e diversificação de cursos.

Isso tudo auferiu mais visão pública na década de 1990, com a pressão das agências multilaterais por formação de mão de obra para atender a expansão do capital, o avanço das ideologias neoliberais, tendo no governo de FHC o apogeu dessa expansão, ao acatar, desenvolver e aplicar as determinações políticas e ideológicas disseminadas por esses organismos (BM, FMI, BID), que aprofundavam mais a dualidade. Para Carvalho (2010), a superação dessa dualidade presente e propagada no discurso oficial e na materialização desse discurso por meio do movimento reformista implica a busca de alcançar dois objetivos:

Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura profissional no ensino médio, visando melhorar as condições de competitividade e de qualidade do produto brasileiro, criando-se assim, condições para sua “inserção de forma competitiva no chamado mercado mundial”;
Articular esse processo de profissionalização ampliado com idéias que possibilitem a “formação crítica e o desenvolvimento da cidadania”, fundadas no “humanismo” e na “diversidade”, rompendo-se assim com a lógica da dualidade que caracteriza a história do ensino médio. (P.291).

Essa estratégia de acomodar os trabalhadores nas escolas públicas com o objetivo de formar para o trabalho faz com que o Poder Público cuide da expansão da rede de escolas técnicas federais, espaço de formação para a Educação Profissional que abrange o atendimento ao mundo do trabalho.

Para dar suporte às redes federal e estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, foram traçadas políticas no âmbito federal da gestão. Algumas dessas ações de fortalecimento foram pesquisadas por Sousa, Lima e Oliveira (2011, p. 50-51) e serão aqui reproduzidas:

- I) Criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, por meio da Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005, em substituição ao Centro Federal de Educação. A constituição dessa Universidade teve amparo legal na LDB nº 9.394/96, parágrafo único do artigo 52, para se configurar como a primeira universidade especializada por campo de saber no Brasil.
- II) Também em 2005 registra-se a expansão da rede federal por meio da Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. A política de expansão efetivada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, teve por objetivo elevar o número de matrículas da educação profissional técnica e tecnológica no país.
- III) Definição de políticas que assegurem aos alunos o acesso e a permanência nas redes de educação profissional e tecnológica numa perspectiva de formação profissional sustentável. Para tanto, foram instituídos programas de bolsas de estudos para alunos de educação profissional e tecnológica e articulação com o programa de Universidade para Todos.

IV) Para os professores das redes de educação profissional e tecnológica, foram definidas políticas que assegurassem condições efetivas de trabalho e salário, também numa perspectiva de sustentabilidade. A concretização dessas ações ocorrem pelo fortalecimento da mesa setorial de negociação sobre a carreira docente das instituições que compõem a rede federal de educação profissional e tecnológica. Essa discussão também contempla a legislação que regulamenta a contratação de professores substitutos. Na mesma linha, outras ações de fortalecimento como a autorização para concursos públicos visando a recomposição e criação de cargos para as unidades que não possuem quadro de pessoal constituído e enfim, o acesso aos educadores das instituições de educação profissional e tecnológica aos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Essas ações não foram suficientes para superar uma desigualdade estabelecida por longos anos. Nesse sentido, Carvalho (2010) critica as políticas e reformas educacionais que se caracterizam pela manutenção de um discurso que realça a necessidade de formação de um “novo trabalhador” no contexto de reestruturação produtiva. Observa que

O discurso oficial enfatizou, de forma ampla e contínua, a importância do aumento dos índices de escolaridade dos trabalhadores e, nesse contexto, a necessidade de uma sólida educação básica como alicerce para a construção de habilidades, competências e conhecimentos técnicos necessários à formação do “novo trabalhador”. (CARVALHO, 2010, p. 290).

A constatação, com fundamentos no exame das teorias de Frigotto (2010) e de documentos legais, é de que a Política Educacional no Brasil traduz uma retomada da “Teoria do Capital Humano¹⁶”, muito utilizada no governo militar, na década de 1970, e que retorna na década de 1990, dando suporte às políticas educacionais em todos os níveis de ensino. Este fundamento é expresso na análise de Coraggio (1998, p. 78) da seguinte forma:

Estas políticas não incluem uma definição sobre como conseguir que o “capital humano” seja algo mais que um recurso de baixo custo para o capital, e de fato promovem a equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, sem afetar as camadas de alta renda.

Esta também é a opinião de Oliveira, R. (2003, p. 66), quando articula as políticas educacionais nos anos 1990 com a má qualidade da educação pública e,

¹⁶ Segundo Frigotto (2010, p.139), “A teoria do capital humano constitui-se numa particularidade das teorias de desenvolvimento e das teses neocapitalistas, uma especificidade das apologias do capitalismo em sua etapa monopolista, onde o oligopólio representa a forma mais evidente das novas formas de sociabilidade do capital”.

observa que “precisam ser amplamente questionadas em virtude do caráter desestruturador do sistema público de ensino e por se pautarem por um referencial que ocultam as verdadeiras causas da má qualidade da educação”.

Esse debate e as reflexões sobre a realidade da política de Educação Profissional no Brasil conduzem a que se compreenda que a elaboração dessa política ainda se mostra muito fragilizada para uma perspectiva crítica da forma centralizadora no mercado e da visão economicista de mundo, quando se trata de Educação Profissional e Tecnológica, com acertos e desacertos na elaboração de políticas para Educação Profissional.

Entre os programas do período em análise, (1990-2010), destaque deve ser dado ao PLANFOR¹⁷ e ao intenso volume de recursos disponibilizado por meio do FUNDEFAT¹⁸.

Segundo estudos de Moreira (2005), o PLANFOR foi criado para atender os “desafios dos novos tempos” voltado “para a nova dinâmica dos processos produtivos que, por sua vez, demandavam um trabalhador qualificado para atender aos seus objetivos”. A autora acrescenta, ainda, que

Foi anunciado como política social e sua elaboração coube à Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho – SEFOR/MTb. Surgiu como parte integrante de uma política macro do Governo Federal denominada de “Mãos à Obra”, que contemplava os aspectos político, econômico e social com ênfase na concepção de desenvolvimento sustentável. Foi proposto como política permanente de Estado, mas, coerente com o mandato presidencial, ações concretas planejadas inicialmente para o período compreendido entre os anos de 1995 a 1998. (MOREIRA 2005, p. 36).

Entendemos que esse processo, que teve enorme impacto na definição dos princípios, diretrizes e fundamentos da política educacional brasileira, especificamente da Educação Profissional, pode ter também sido um dos elementos

¹⁷ Proposta de educação e qualificação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, a qual foi elaborada a partir de 2005, pela Secretária de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb) e propagada como política social vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Foi extinta por Decreto Presidencial em julho de 2003 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A tese de doutorado de Moreira (2005) estudou os objetivos e a prática dessa política de qualificação profissional elaborada no Governo Federal com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

¹⁸ Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), legalmente instituído pela Constituição Federal de 1988, determina em seu art. 239 que os recursos provenientes das contribuições para o Programa de Integração Social (PIS) e o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), financie, nos termos da lei, o Programa de Seguro Desemprego, do Abono Salarial e pelo menos 40% sejam destinados ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico, estes últimos a cargo do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

que contribuiu nas ações do governo do Estado do Ceará no sentido da fundação do CENTEC, inserida no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Ceará, período 1999-2002.

O Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), implementado em 1995 pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, propagava uma política pública para a Educação Profissional, a qual foi concebida e executada ao longo dos oito anos, sob a coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego.

Tinha como objetivo principal a qualificação em massa ou qualificação e requalificação para uma inserção imediata no mercado de trabalho, aumentar o nível de escolaridade da População Economicamente Ativa (PEA), redução das desigualdades sociais e outras propostas inclusivas. Nas palavras de Moreira (2005), teve como finalidade a preparação dos “desafortunados” para as funções baixas e médias da hierarquia social. Este foi mais um Plano que se fundamentou em estudos e recomendações das agências multilaterais que proliferaram no apogeu dos governos neoliberais.

As agências multilaterais, nos últimos 50 anos, impactaram a realidade brasileira e de muitos países na América Latina e de outros continentes. O Banco Mundial, composto por um conjunto de instituições financeiras, imprime uma política aos países que representam algum atrativo ao mercado internacional. Sua presença ostensiva no ajuste estrutural ocorre por várias vias de acesso, destacando-se as esferas política, social, econômica e educacional.

O Brasil, com todo o seu potencial de recursos e cultura, e o *status* de “país em desenvolvimento”, beneficia as plenas condições de atuação desses organismos que, desde a década de 1960, são palco itinerante para as diretrizes norteadoras de políticas de formação educacional e em outras áreas de interesses afins.

Entre as décadas de 1980 e 1990, essas agências ampliaram o discurso pelo conhecimento, por meio de vários documentos legais, diretamente articuladas com o movimento de reformas educacionais no Brasil. Como entende Carvalho (2010), a necessidade de adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais, é uma estratégia do capital, um meio para resolver problemas derivados das necessidades postas pela crise do capitalismo.

Isso remete às reflexões críticas de Freitas (2012), que, ao se referir à complexidade da reforma educacional guiada por organismos internacionais, enfoca o sistema avaliativo da Educação. Como exemplo, cita que na esfera internacional

quem controla a qualidade da Educação não é mais a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão tradicionalmente ligado à Educação, mas a tutela está a cargo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo órgão está ligado aos empresários.

Isto já está presente no Brasil, conforme avaliam o autor *Op.Cit.* e o Plano Nacional de Educação (2012-2020), cujo documento incorpora as metas educacionais do país, sendo ajustado de acordo com as expectativas que o país tem em relação ao seu desempenho no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) – (FREITAS, 2012).

O ajuste neoliberal nas políticas educacionais alinhadas à qualificação dos trabalhadores está articulado com os grandes mentores desta veiculação, que são BM, FMI, Organização Internacional do Trabalho (OIT), UNESCO, OCDE e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Estes são os “tutores” internacionais da política educacional no Brasil que deram suporte as reformas do aparelho de Estado e novo ordenamento jurídico para as reformas educacionais.

1.4 LEGISLAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA LDB AO DECRETO Nº 5.154/2004

Esse período escolhido para análise neste estudo, de 1990-2010, abrange processos que envolvem reformas recentes em Educação. Esse contexto ensejou o surgimento do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) e o funcionamento do Centro Vocacional Técnico (CVTEC), objeto desta pesquisa. Os documentos da base legal analisados explicitam os fundamentos que ancoram a política de Educação Profissional e Trabalho, assunto de interesse neste ensaio, porque importa refletir e discutir a abordagem dada as suas ações, as contradições e mediações políticas.

O trabalho se constitui em fundamento do Estado brasileiro, reconhecido como um direito social pela Constituição Federal de 1988. A busca do pleno emprego, por sua vez, constitui um dos princípios constitucionais da ordem econômica. Passados, porém, 25 anos da promulgação da Constituição brasileira, a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho continua um desafio e envolve as esferas políticas, educacionais, econômicas e sociais.

A retração dos direitos sociais nos anos de 1990, discutida e analisada por vários autores, está evidenciada por Algebaile (2009)¹⁹, ao se referir ao contexto das reformas, quando sintetiza o desmonte do aparato institucional do Estado com redução dos gastos sociais para atender a preceitos neoliberais.

Foi nesse contexto que se instaurou um processo de incisiva retração do novo quadro de direitos expresso na Constituição de 1988. Ainda que o final da gestão Sarney já sinalizasse uma tendência a não implementação dos novos direitos sociais definidos na Carta Magna, essa tendência se confirmou, mais incisivamente, nas gestões seguintes, de Fernando Collor de Mello (1990-2), Itamar Franco (1992-4) e Fernando Henrique Cardoso (1995-8 e 1999-2002). Esse desmonte se deu por meio da adoção de preceitos neoliberais que tomaram forma, especialmente, num programa de reformas que levou à redução do aparato institucional e dos gastos sociais do Estado e, nesse sentido, ao redimensionamento e a reorientação restritiva da política social. (ALGEBAILLE, 2009, p. 246).

Avalia-se o fato de que, mesmo consignado de forma coerente nos dispositivos legais da Constituição, sua efetivação e efeitos ainda são distantes do pleno atendimento na vida prática dos trabalhadores. O que se vivencia na sociedade do capital e na realidade brasileira é uma imensa população de trabalhadores que lutam por um posto de trabalho e são vítimas da precarização, das condições desumanas, da intensificação da jornada, da negação dos direitos, da informalidade e da terceirização.

A Constituição Federal de 1988 assegura uma prática social mais democrática para a sociedade brasileira. Esta Carta determina a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com princípios mais coerentes com o momento democrático conquistado. A elaboração da Lei nº 9.394/96 passou por muitas reformulações até ser finalmente aprovada depois de oito anos de vigor da Constituição Federal. A demora na aprovação da LDB e a difícil negociação nas disputas de interesses levam os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 13) a sintetizar a aprovação nesses termos:

A proposta de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram

¹⁹ A obra da autora amplia um quadro das relações históricas entre política educacional e política social, analisando as múltiplas feições que essa relação adquire ao longo do tempo, em especial, no contexto das mudanças econômicas, políticas e societárias em curso desde a década de 1970. Com base nesse quadro, caracteriza a reforma educacional empreendida pelo nível federal de governo, nos anos 1990.

sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que esse não tinha.

Este também é o entendimento de Silva (2002), ao fazer referências às “mediações políticas” que envolvem intervenções externas e o consentimento do Governo Federal e de parte dos estaduais, adotando como “escudo” os instrumentos jurídico-legais, resultantes de conflitos sociais, mas que nem sempre são legítimos, muitas vezes apenas legais. Vejamos como exprime a autora citada:

Este estudo mostra ainda as mediações políticas entre a intervenção externa e o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais, construídas no transcurso da elaboração da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, da Lei 9.924/96, da Emenda Constitucional n.14/96, do decreto n. 2.208/97, do decreto-lei n. 3.276/99 e do projeto de lei n. 4.155/98. A prioridade foi colocada nos instrumentos jurídico-legais educacionais e oficiais resultantes dos conflitos políticos e ideológicos entre diferentes e desproporcionais forças político-econômicas nacionais e internacionais e as forças partidárias, empresariais, das associações e dos sindicatos que configuraram as políticas e, simultaneamente, estabeleceram o lugar e o significado da educação pública no país. (SILVA, 2002, p. 4).

No que se refere à modalidade de Educação Profissional, a nova LDBEN, como passou a ser denominada, trata separadamente Educação Básica e Educação Profissional. Ao determinar esta norma, ela estabelece como função fundamental da escola a Educação Básica, reconhecendo as limitações desta para efetivar a contento a formação profissional requerida na contemporaneidade.

Os dados apontados no diagnóstico do Plano Nacional de Educação 2001 a 2011, Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001, revelaram uma realidade muito distante da tecnologia de competitividade exigida pelo mercado. Senão vejamos:

A educação profissionalizante tem reafirmado a dualidade propedêutica profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associada à origem social do estudante. Embora não existam estatísticas detalhadas a respeito, sabe-se que a maiorias das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. Em apenas 15% delas há biblioteca, menos de 5% oferece ambiente adequado para estudo das ciências e nem 2% possuem laboratórios de informática – indicadores de baixa qualidade de ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população. (BRASIL, 2001).

Na concepção de Saviani (2008, p. 4), o Plano Nacional de Educação – PNE é, sem dúvida, a principal medida político-educacional decorrente da LDB. Assinala o autor, ainda, que é “[...] uma referência privilegiada para se avaliar política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação”.

Também Saviani (2008, p. 5-6) chama atenção para a urgente necessidade de investimento na Educação e faz uma alerta nestes termos:

Há que romper o círculo vicioso por algum ponto. E o ponto básico é o dos investimentos. É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação.

Está registrado no diagnóstico do Plano Nacional de Educação da vigência de 2001 a 2011, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, o fato de que a Educação Profissional no Brasil é excludente, que em sua maioria, as habilitações são de baixa qualidade. Com base nesse diagnóstico e nas políticas direcionadas a essa modalidade, é possível asseverar que, ao longo da história da Educação no Brasil, a Educação Profissional tem por objetivo qualificar o profissional de forma aligeirada para atender a demanda do setor produtivo e esse processo reafirma a dualidade propedêutica e profissional. Essa realidade se articula com o objeto de pesquisa e se expressa nas práticas pedagógicas do CVTEC de São Gonçalo do Amarante, cujas análises foram feitas no capítulo quarto desta tese.

O Estado, mesmo com todo esse conhecimento da realidade, continua seu “círculo vicioso” de recorrência dessa problemática que se prorroga sem resolução por toda a história da Educação Profissional no Brasil. Nesse sentido, Saviani (2008) clama por mais recursos para a Educação Profissional. Diante disso, é possível garantir que a problemática vai além da falta de recursos.

A Educação Profissional no Decreto nº 2.208/97

A Educação Profissional expressa na LDB 9.394/96 foi normatizada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que esteve em vigor até 2004 e regulamentou o parágrafo 2º. do artigo 36 e os artigos 39 a 42, desta Lei, que passou a disciplinar a Educação Profissional em três níveis.

Nível Básico – “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia”, em cursos não sujeitos à regulamentação curricular.

Nível Técnico – “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto”. Ao se referir à forma concomitante ou subsequente a este, explica a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, objetivando que o nível técnico tenha organização curricular própria independente da organização curricular do Ensino Médio da Educação Básica, estabelecendo entre as duas modalidades um vínculo de complementaridade. Para habilitar-se como técnico, o aluno jovem ou adulto deveria ingressar em escolas ou centros de Educação Profissional e estar cursando ou ter concluído o ensino médio.

Nível tecnológico – “correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico”; é como curso de nível superior na área tecnológica. Os diplomas emitidos são de tecnólogos nas respectivas especialidades ofertadas.

Com o advento da LDB nº. 9.394/96, registra-se a preocupação com o cenário de formação profissional e com a incapacidade da Escola Básica em atender às exigências profissionais que o capital demanda. Os formuladores de políticas de Educação decidiram reformar a Lei por meio deste decreto, no intuito de atender às exigências do mundo produtivo, em vez de estabelecer a escola básica de qualidade para dar conta dessa formação.

Nesse âmbito de reformas para a Educação Profissional, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), institucionalizou, em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com enormes recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), recursos do MEC e do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT)²⁰, perfazendo uma cifra total de 500 milhões de dólares.

O PROEP tinha como objetivo implementar a reforma da Educação Profissional, bem articulada com as prescrições norteadoras dos princípios neoliberais que privilegiavam aspectos técnico-pedagógicos, como a flexibilização

²⁰ Os artigos 201 Inciso IV e 239, da Constituição Federal de 1988, determinaram a criação de um fundo – o Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT), formado pelas contribuições provenientes do PIS-PASEP para financiar o Programa de Seguro-Desemprego e as demais políticas do Sistema Público de Emprego.

dos currículos e adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos da gestão que privilegiam autonomia e flexibilidade, captação de recursos próprios, bem como a expansão da Rede de Educação Profissional mediante iniciativas do segmento comunitário. Nessa mesma linha norteadora, foi implementado, no mesmo período, o Instituto CENTEC no Ceará, que seguiu os fundamentos e diretrizes da macropolítica que gestou o PROEP. Este Instituto foi executado com recursos do FAT e se iniciou com o atendimento à qualificação profissional de nível básico nos centros vocacionais tecnológicos (CVTs) que atendem no Estado.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) surgiu ancorado no Decreto nº 2.208/97, com uma proposta de ampliação e diversificação da oferta de cursos nos níveis básico, técnico e tecnológico, para atender os idealizadores das reformas direcionadas por organismos internacionais.

Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – Decreto nº 5.154/2004

A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é uma política formalizada nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, (2003-2011). Nesses Governos, as reformas de Educação tiveram continuidade em uma política que muito se assemelhava à do seu antecessor, o que levou Silva Junior (2005, p. 21), em uma crítica, a explicitar que

[...] o governo Lula parece centrar-se na continuidade dos mesmos padrões de FHC no que se refere ao capital financeiro nacional e internacional, daí por que lemos reiteradamente na mídia os elogios das agências multilaterais à política econômica do governo Lula.

No que se refere, porém, à Educação Profissional, revogou o decreto formulado no governo anterior e acrescentou a modalidade Integrada ao Ensino Médio. A revogação do Decreto nº 2.208/97 constituía compromisso expresso no projeto político do candidato Lula com educadores progressistas.

Malgrado as implementações e reformas da Educação Profissional do governo Lula, pode-se destacar para análise os documentos legais com foco no Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº

9.394/96, cujo teor principal é a possibilidade de aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

Nesse sentido, Cardozo (2009) faz severas críticas à reforma de Educação Profissional e aponta contradições nos fundamentos da norma que, na sua concepção, dificulta o acesso ao nível superior e exclui o trabalhador ao mantê-lo no nível médio. O Decreto nº 2.208/97 e, posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004, ao determinar que o nível técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos e egressos do Ensino Médio, dispõe que, para obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deve apresentar o certificado do Ensino Médio.

Ao exigir a conclusão do ensino médio para o ingresso no ensino técnico ou a frequência concomitante, a reforma revela mecanismos de contenção ao ensino superior público e ao mercado de trabalho, bem como reforça os mecanismos de separação entre a formação geral e a profissional, uma vez que a maioria dos alunos do ensino médio não tem condições de fazer os dois cursos simultaneamente e/ou ingressar no ensino técnico após a conclusão do ensino médio (CARDOZO, 2009, p. 143).

Cardozo (2009) observa que o aprofundamento da separação entre Educação Geral e Educação Profissional enseja “o reforço do elitismo”, pois o ingresso no Ensino Técnico de nível médio, concomitante ou após cursar o ensino médio, é uma forma de

[...]limitação para os jovens que não podem frequentar dois turnos, ou esperar a conclusão do ensino médio para poder cursar o ensino técnico em sua maioria de forma subsequente em instituição privada já que a oferta de vagas na escola pública não atende a procura. (P.145)

Antes da edição do Decreto nº 5.154/2004, e ainda na vigência do Decreto 2.208/97, a Educação Profissional de nível médio se dava na modalidade **concomitante** e **subsequente**, mas, com a nova legislação, foi incluída a modalidade **integrada**. Com isso, as redes estaduais de ensino podem ofertar essa proposta legal, que é o caso das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP vinculadas à SEDUC do Ceará, porém, a Educação Integrada não é garantia de uma formação integral.

Com efeito, é possível que o jovem trabalhador adquira, durante sua formação integral, uma consciência política e social, e compreenda a estrutura do sistema produtivo no qual está inserido, conforme exprime a proposta de Educação Integral defendida pelos educadores que lutam na busca de efetivação desse direito.

Por que o trabalhador teria que aceitar ser excluído de um sistema educacional cuja formação básica não cobre um currículo articulado com a compreensão de mundo e com a formação humana social e política? Essa luta contra o *apartheid* educacional é uma constante por parte dos educadores que defendem a conquista desse direito social na busca de uma emancipação articulada com a formação humana do educando, superando assim a dualidade historicamente reproduzida entre Ensino Propedêutico e Ensino Profissional, entre “formar para a vida” e “formar para o mercado de trabalho”.

Freitas (2012, p. 9), em recente entrevista à Associação dos Docentes da USP (ADUSP), assinalou “não é democrático colocar a educação apenas a serviço dos empresários. Há mais agentes na sociedade”. Para esse autor, e para a corrente de educadores a que se filia, a Educação não se reduz a um processo cognitivo, centrado nas disciplinas Português, Matemática e Ciências, conforme requer a certificação de desempenho dos estudantes no PISA. Segundo afirma Freitas (2012), educação é algo muito mais amplo, que privilegia outras dimensões da pessoa que desenvolve criatividade, afetividade, formação corporal, ética, estética, arte e toda uma subjetividade que precisa ser considerada na formação humana integral.

O Decreto nº 5.154/2004, que promete restaurar em parte este direito de uma escola integrada, se estrutura em três níveis de classificação:

- a) formação inicial e continuada de trabalhadores;
- b) educação profissional técnica de nível médio; e
- c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Com tal ação, o Governo recuperou direitos sociais, mas a aplicabilidade dessa norma recebe críticas pelas contradições que apresenta em suas práticas. Uma delas é de que o Decreto nº 5.154/2004, mesmo após revogar o Decreto nº 2.208/97, mantém a mesma estrutura curricular legalizada pela Resolução do CNE nº 39/2004. Portanto, a Educação Profissional Técnica de nível médio, como também o Ensino Médio, continuaram, por mais de sete anos, com as mesmas Diretrizes Curriculares do Decreto revogado, sendo que as Diretrizes do Ensino Médio foram reformuladas em 2011 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio, o foram somente em setembro de 2012.

As críticas à permanência das Diretrizes e Parâmetros Curriculares estão em que esses documentos norteadores das práticas educacionais levam o decreto vigente a assumir “o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogias das competências para a empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 13).

As reformas estruturais que ensejaram a regulamentação da modalidade de Educação Profissional por meio de decretos ainda não foi debatida o suficiente, e, quanto a isso, Ciavatta (2010, p. 102) alerta para a importância da pesquisa sobre o que disciplina a legislação vigente:

No Brasil, hoje há um déficit de pesquisa para conhecer os estragos e as conquistas deflagradas com a imposição do Decreto nº 2.208/97. A sua revogação e aprovação do Decreto nº 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientador e de apoiar os projetos de formação integrada.

Com efeito, o artigo 4º do Decreto 5.154/2004 trata da Educação Integrada e estipula:

Art. 4º - A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n. 9.394 de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

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

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

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

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

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

c) em instituição de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementariedade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – **Subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, na forma integrada, conforme o Decreto nº 5.154/2004, é uma vitória que atende aos reclamos dos que lutam por uma Educação mais inclusiva com o objetivo de formar pessoas para a plenitude da vida e não somente para atender ao “mundo do trabalho”, mas é necessário avançar além da concepção legal e se efetivar nas práticas. Também é esse o entendimento de Saviani (2008, p. 155), ao explicitar que

Vê-se que, do ponto de vista da concepção, o Decreto n. 5.154, de 2004, representa claro avanço em relação ao Decreto n. 2.208, de 1997. Com isso, retoma-se a tendência da formação integrada que caminha na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto do governo FHC. Portanto, ainda que limitado ao plano das idéias, esse avanço não deixa de ser positivo, pois possibilita a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção pedagógica mais consuetânea com os reclamos atuais.

A despeito de toda essa carga de expectativa em torno da Educação Integrada, começam a fazer volume os relatos e pesquisas de que, na prática, pouca coisa está mudando. Essa é uma preocupação também assumida por Saviani (2008, p. 155-156), assim expressa:

[...] essa mudança no nível de concepção precisaria ser acompanhada por uma reorientação prática da política educacional que assegurasse o compromisso do Estado com o financiamento da educação pública, fortalecendo os centros federais de educação tecnológica e as escolas técnicas federais e induzindo os estados a caminharem na mesma direção.

Com efeito, foram apresentados resultados de pesquisas no recente III Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores²¹, onde foram levados à mesa de debate, pela Professora Maria José Cardozo, elementos que demonstram a fragilidade da plena efetivação da proposta. Ela garante que, desde 2007, pesquisa o Ensino Médio na forma Integrada, na rede de educação estadual do Maranhão, no Instituto Federal (IFMA) e no SESI articulado ao PROEJA, e conclui que a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio na forma integrada “não estão se efetivando” naquele Estado da Federação. A autora exibiu dados da pesquisa, dos quais recolhem os seguintes, que configuram as dificuldades de operacionalização, identificadas no curso

²¹ Evento promovido pelo Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR) da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 28 a 30 de março de 2012.

profissional técnico em Enfermagem, na modalidade integrada do PROEJA em São Luis-MA:

- Demora na instalação do laboratório para o curso de Enfermagem que atende a modalidade de educação integrada do PROEJA;
- A questão do estágio não foi resolvida na modalidade integrada porque o seguro não foi pago pela SEDUC-MA para que os alunos possam se deslocar até o local do estágio, conforme disciplina a lei de estágio;
- Alunos que já estão no segundo ano da educação integrada e não recebem a alimentação que está prevista no projeto trazem lanches de casa para ficarem os dois turnos;
- Alunos e professores demonstram não ter clareza da operacionalização e articulação dos conteúdos do ensino integrado e afirmam que, em um turno, cursam o Ensino Médio e, no outro, a profissionalização. Isso ocorre na rede estadual em pesquisa realizada em 2010 e 2011;
- A pesquisa aponta alto índice de desistência, já que uma turma do referido curso de Enfermagem, que iniciou com 46 alunos, agora está no segundo ano e constam apenas 36 alunos matriculados;
- Os alunos matriculados no Ensino Médio, na forma integrada no curso de Turismo, ao concluírem o curso, só receberam o certificado da formação geral, pois a SEDUC-MA não havia pago o seguro exigido pela lei de estágio, ficando os alunos prejudicados também no título de certificação.

Destacam-se aqui as dificuldades das práticas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Estado do Maranhão. Compreende-se, no entanto, que o relato da experiência da operacionalização da Educação Profissional integrada nesse Estado, mesmo sendo um indicativo das dificuldades de uma atualização dessa política, por si não determina o fracasso dessa modalidade de ensino no Brasil. Por exemplo, no Paraná, pesquisa de Garcia (2009) aponta avanços na efetivação do Ensino Técnico na modalidade integrada ao Ensino Médio, enquanto, no Ceará, no que se recolheu dos documentos oficiais da SEDUC e das entrevistas com as coordenadoras de EEEP, identificam-se avanços e limites, cujas análises serão aprofundadas no terceiro capítulo desta tese. Em São Paulo, pesquisas do

Grupo²² de Estudos de Políticas e Práticas em Educação e Política e Gestão Educacional, da linha de Política Educacional da UNINOVE, apontam que a Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Sousa²³ não promove o ensino na modalidade curricular integrada e o Estado de São Paulo ainda continua executando a política de Educação Profissional no modelo do Decreto nº 2.208/97. Essas análises, mesmo que panorâmicas, demonstram uma realidade bem heterogênea.

No que concerne ao desenvolvimento da política de Educação Profissional no Ceará, as próximas seções trazem uma explanação sobre a história recente da Educação Profissional Técnica no Estado, bem como a respeito da implementação, dificuldades e avanços da Educação Profissional Integrada no Estado.

²² Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional da UNINOVE, da linha de pesquisa políticas e práticas educacionais.

²³ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, criado por meio de Decreto-Lei em 6 de outubro de 1969. Está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo. Administra 157 escolas técnicas (Etec) e 47 faculdades de tecnologia (Fatec) em 131 municípios, no Estado de São Paulo. As escolas técnicas atendem mais de 150 mil estudantes, sendo cerca de 30 mil no Ensino Médio e mais de 90 mil no Ensino Técnico, este direcionado aos setores industrial, agropecuário e de serviços. São oferecidas 90 habilitações técnicas, sendo que três delas também são organizadas na modalidade de educação a distância. Nas faculdades de tecnologia, aproximadamente 28 mil alunos estão distribuídos em 39 cursos superiores de graduação (DEMAI, 2009, p. 5).

CAPÍTULO II

2 O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DO CEARÁ NAS DÉCADAS DAS REFORMAS

Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. (CÂNDIDO, 1984).

Esta seção caracteriza o contexto político e social do Ceará nas duas últimas décadas, aliado às reformas de Educação Profissional e Tecnológica, cuja política de formação profissional procura atender as diretrizes norteadoras das agências de fomento internacionais, que, por sua vez, estão articuladas com as políticas da ordem mundial da produção capitalista.

As análises e reflexões foram feitas com origem em instrumentos diversificados. Neste capítulo, analisam-se documentos oficiais, como: planos dos governos Tasso Jereissati e Ciro Gomes; Estatuto do Instituto CENTEC; mensagens anuais dos governos do período analisado enviadas à Assembleia Legislativa, as leis, os decretos e outros documentos legais de âmbito nacional e estadual que permitiram se ter maior aproximação da realidade materializada na documentação retrocitada.

No Brasil, o Governo Federal e em parte dos governos estaduais submeteram-se²⁴ às condições estabelecidas pelo Banco Mundial, FMI e UNESCO. Com base nos fundamentos políticos neoliberais e amparo nos elementos encontrados na documentação analisada do Governo do Ceará, organizaram-se as discussões teóricas, políticas e estruturais para compreensão do estudo que este capítulo se propõe fazer.

Para melhor aproximação do objeto de pesquisa, relata-se aqui a gênese da política cearense no período das reformas, desde a década de 1990, com alusão às condições internas e externas que convergiram na apropriação, por parte do Governo do Estado, das políticas e reformas de Educação Profissional gestadas no plano macro do Governo Federal, sob influência de organismos internacionais.

²⁴ Conforme analisam as pesquisas de Coggiola (2001); Silva (2002) e Silva Junior (2001) e (2005).

2.1 A TRANSIÇÃO POLÍTICA DO CEARÁ NA DÉCADA DE 1980

O que representa a cena política do Ceará para que se compreenda a política de formação profissional e técnica implementada pelos Centros Vocacionais Técnicos?

Mesmo registrando o fato de que o recorte desta análise abrange o período de (1990-2010), considera-se necessário trazer elementos contextuais que antecedem e fomentam o cenário de reformas que se instala no contexto cearense. Noutras palavras, que se estabeleça, com maior nitidez, o contorno da realidade que desencadeou as ações no campo da política educacional, acreditando-se que esse desvendamento permite melhor aproximação ao objeto da pesquisa.

Bauer (2012, p. 35), ao escrever sobre o capitalismo monopolista de Estado e seu desenvolvimento no Brasil contemporâneo, recobra o contexto histórico, cujos fatos são semelhantes e ajudam a fundamentar a história política e social do Ceará, nos seguintes termos:

A base do surgimento e desenvolvimento do capitalismo monopolista de Estado é o elemento fundamental para se compreender o seu caráter autoritário no Brasil. Ele foi o elo capaz de aguçar a contradição constitucional do capitalismo entre o caráter social da produção e a forma privada de apropriação dos frutos do trabalho. A penetração do capital financeiro desde início do século 20, o surgimento e ampliação do capital estatal e a constituição do setor monopolista nacional privado a partir dos anos 1950, representaram o salto de qualidade para um nível superior de socialização do ciclo produtivo.

Em síntese, é necessário esclarecer que, desde a década de 1960, período ditatorial que compreende 1964-1985, o Brasil foi governado pelos militares, após um golpe de Estado que destituiu do poder o presidente João Goulart. Durante os 21 anos em que os militares permaneceram no poder governamental, o Brasil vivenciou um “apagão” dos direitos fundamentais e sociais e a proibição do exercício da cidadania política. A ditadura reprimiu com violência qualquer manifestação de oposição ao regime militar.

Neste período, o Ceará foi governado, de forma alternada, pelos coronéis Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals, todos coronéis de patentes do Exército. Em 1982, encerra-se, com o governo Virgílio Távora, a expressão governamental da ditadura militar, assumindo o governo, por eleição direta, o

economista e técnico do Banco do Nordeste do Brasil (BNB), Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, candidato indicado por Virgílio Távora.

A sucessão política dos coronéis para um governo civil em 1982, “foi dramática” na opinião de Parente (2000, p. 209). Consoante esse autor, entretanto, ocorreu uma mediação do presidente João Figueiredo, que na época, ao reunir em Brasília os três coronéis, selou um documento que ficou conhecido como “acordo de Brasília”. Nessa reunião, ficou decidido que Gonzaga Mota, indicado por Virgílio Távora, seria o governador; Adauto Bezerra indicaria o vice governador, e este se apresentou como tal. A Prefeitura de Fortaleza teria um candidato oferecido por César Cals. Assim, os três coronéis seriam beneficiados no “loteamento” político do Estado, após 22 anos no poder. Na eleição de 1982, consolida-se, nestes termos, a vitória de Gonzaga Mota (PDS), para o governo civil do Ceará.

Sobre Gonzaga Mota, foram colhidas informações de que foi um governo desastroso e que seu mandato recebeu veementes acusações da esquerda por ele continuar a mesma política de clientelismo e neopatrimonialismo de que os governos dos coronéis eram acusados. A análise de Gondim (1998, p. 32) registra que: “Durante o seu mandato, ocorre um empreguismo desenfreado: várias entrevistas referiram-se as portarias de nomeação “dadas” a deputados e a cabos eleitorais, para distribuição com eleitores”.

Este fragmento parece oportuno para evidenciar a prática do clientelismo no Poder Público. O clientelismo é característica estrutural no Estado brasileiro, inserido numa esfera maior denominada de patrimonialismo, que consiste em tratar os bens públicos como se fossem parte do patrimônio privado de quem os conduz. “A política do favor, base e fundamento do Estado brasileiro, não permite nem comporta a distinção entre o público e o privado” (MARTINS, 1994, p. 20). Estas ações, que produzem repúdio social, refletem a debilidade do Estado, em reagir com vigor, contra atos que ferem os princípios constitucionais da Administração²⁵ Pública.

A corrupção é um fenômeno da relação público-privado. Ela é parte estrutural da ordem burguesa. O Estado, na ordem burguesa, é a expressão política da relação de poder. Como a burguesia controla grande parte dos espaços de poder, entre eles, o Estado, utiliza esse controle para alavancar o processo de acumulação.

²⁵ São princípios constitucionais da Administração Pública : legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Quando isso ocorre, a sociedade sofre ataques aos direitos de cidadania, por quem de direito deveria defendê-los.

Desse processo político decorrem muitos prejuízos sociais, como o esbanjamento das verbas públicas, o enriquecimento ilícito, o tráfico de influência e a corrupção, em detrimento de políticas públicas para atender os direitos sociais, como educação, saúde, moradia, saneamento básico, transporte, previdência social, lazer e outros.

A “política dos coronéis”, como ficou conhecida na região, não será aqui analisada, no entanto, está bem expressa na teoria política do Ceará e do Brasil²⁶. O patrimonialismo, as oligarquias políticas e o desmando em relação “à coisa pública” são fenômenos que ocorrem em todos os estados da Federação. Mesmo porque a corrupção na política é um fato recorrente, que expõe constantemente a República do Brasil à mídia nacional e internacional, fragilizando a credibilidade das instituições. Nessa realidade, o desgaste da confiança na Administração Pública na esfera política está se intensificando.

Os conceitos de **coronelismo** e **clientelismo** são diferenciados e explicitados por Gondim (1998).

É preciso distinguir claramente, portanto, os conceitos de *coronelismo* e *clientelismo*, evitando as simplificações e os reducionismos. Embora o fenômeno clientelista seja um dos traços constitutivos do coronelismo, não o esgota, nem se “esgota nele”. O coronelismo é um compromisso entre o poder público e uma ordem privada caracterizada, fundamentalmente, pelo exercício do poder pessoal dos “notáveis” locais, permeado por relações afetivas e, ao mesmo tempo, violentas. Já o clientelismo “moderno” constitui um mecanismo de cooptação política baseado na utilização de recursos do patrimônio público para fins privados dos detentores do poder (GONDIM, 1998, p. 27, grifos do autor).

Um pouco antes das mudanças do governo militar para o governo civil, segundo Parente (2000), ocorreram acordos políticos entre os “coronéis”, que governavam o Ceará. Esses acordos e desmandos em relação à “coisa pública” são historiados ao longo dos tempos. Busca-se em Arcary (2011, p. 94) uma reflexão sobre corrupção, recolhendo-se um parágrafo do seu livro com esta afirmação, “[...] a corrupção é uma doença econômico-social, e se explica em função de circunstâncias históricas”. Continua, relatando que a desigualdade econômica e

²⁶ Aqui se destacam algumas das obras que documentam essa história e deram subsídios a esta seção. Nesse sentido, Mota (1985); Gondim (1998) e Parente (2000).

social do Brasil viabiliza a apropriação privada do Estado pelo mundo dos negócios. O mesmo autor busca na história argumentos para os fatos, quando assinala que

Capital e Estado estiveram sempre unidos através das mais variadas cumplicidades. Desde o alvorecer das pioneiras Repúblicas italianas, quando a Europa recuperou ao Islã o controle das lucrativas rotas comerciais do Mediterrâneo, passando pela conquista da América pelas Coroas ibéricas, sem esquecer quase cento e cinquenta anos de disputa entre Londres e Paris pela supremacia do mercado mundial: a corrupção estava lá, em todos os portos, em todos os tribunais, em todas as Côrtes, em todas as línguas. A corrupção nunca foi privilégio dos latinos, nem dos chineses, nem dos árabes. Desde o século 19 falou, sobretudo, o latim moderno, o inglês. Comprando favores, deslocando concorrentes, driblando as leis, subornando autoridades, obtendo cargos. A força do dinheiro abrindo as gavetas do poder, e o domínio do Estado favorecendo os cofres da riqueza. (ARCARY, 2011, p. 93).

A Emenda Constitucional nº 25, de maio de 1985, possibilitou o pluripartidarismo, fragmentando as bases da coesão partidária dos “coronéis” detentores do poder político do Ceará, que, com a regulamentação legal, ficou assim distribuído: Virgílio Távora com a legenda do Partido Democrático Social (PDS), Adauto Bezerra liderou o Partido da Frente Liberal (PFL) e César Cals com o Partido Social Democrático (PSD).

Em 1985, antes da eleição que levou Tasso Jereissati ao governo, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), do Ceará, não era uma força hegemônica no Estado, portanto, não demonstrava força política para eleger candidato próprio. Neste contexto, surge a proposta do Grupo do Centro Industrial do Ceará (CIC), de lançar o nome de Tasso Jereissati para candidato, com o discurso da “modernidade” e, assim, tentar inviabilizar o retorno dos coronéis, após o governo de Gonzaga Mota.

O Grupo do CIC articulou uma coligação com vários partidos, incluindo os partidos de esquerda – Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Comunista Brasileiro (PCB) – e conseguiu o apoio do governador Gonzaga Mota, que se filiou ao PMDB, assegurando, assim, o êxito desejado na eleição de 1986.

Segundo Costilla e Nobre (2011, p. 38), o apoio de Gonzaga Mota (PDS) a Jereissati (PMDB) ocorreu nos seguintes termos:

Após ter sido eleito para o Governo do Ceará, Gonzaga Mota foi estimulado pelos empresários do CIC a romper o acordo com os “coroneis”. Esses empresários alegavam que a legitimidade atribuída a Mota pelo voto direto era o recurso necessário para romper com práticas clientelistas e realizar a

defesa geral da sociedade. Desse modo os empresários do CIC, seguiram adiante na busca do controle administrativo do Estado, objetivando tirar de cena, definitivamente, “os coronéis”.

Os cearenses não avaliaram bem o governo de Gonzaga Mota²⁷, marcado pelo descontentamento de uma parte da população. Toda essa situação de crise econômico-política, de perda de capacidade administrativa, de prejuízo de hegemonia etc., expôs o Governo a um desgaste popular. Mesmo assim, Tasso Jereissati, buscou o apoio de Gonzaga Mota, “ex-discípulo dos coronéis”. Com isso, reforçou seu discurso de oposição ao governo militar.

Depois de eleito, como era de se esperar, Tasso Jereissati rompe com o PC do B e PCB, antes de concluir seu primeiro mandato, e também sai do PMDB. Em 1990, filia-se ao Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB) do qual veio a ser presidente nacional. Na liderança do PSDB, Tasso consolida a hegemonia do “Grupo das Mudanças” no Ceará e se articula com lideranças desse partido em São Paulo e Minas Gerais, para dar suporte político ao governo de Fernando Henrique Cardoso²⁸ (FHC).

O PSDB se fortalece no Ceará e lidera a coligação PSDB, PDT e PDC, enfrentando e vencendo concorrentes à direita coligação PFL, PDS e PMDB e à esquerda coligação PT, PSB, PCB e PC do B. Na eleição para governador, em 1990, elege Ciro Ferreira Gomes já no primeiro turno. Com origem nesse processo, o partido vem dando guarida, diretamente e por coligação, aos demais governadores que o sucederam. Mesmo quando não há coligação formal, como ocorreu nas campanhas de Cid Ferreira Gomes, do PSB, o PSDB não se colocou como partido de oposição.

²⁷ Esse Governo foi alvo de acusações na imprensa local de continuar com a política clientelista dos coronéis. Outro fato que repercutiu de forma negativa foi o pagamento dos salários do funcionalismo público com atraso de até três meses, com cheques sem provisão de fundos, os quais foram denominados de “gonzaguetas” pelo comércio local.

²⁸ Sobre a escolha do nome de Fernando Henrique Cardoso a Presidente (no lugar de Tasso), é interessante conferir essa versão de Ciro Gomes em entrevista ao Jornal do Brasil. [...] ele (Fernando Henrique) surpreendentemente nos convida para um jantar e resolve, entre mim, Mario Covas e Tasso, considerar a candidatura à presidência, sem combinar nada antes. Ele diz: ‘Entre nós está a candidatura à presidência. Somos bons amigos, somos cavalheiros, estamos talvez melindrados em não incomodar um ao outro porque nos respeitamos bastante, mas precisamos definir a questão. E queria que os amigos avaliassem as minhas possibilidades de candidato. O que você acha, Tasso?’ Presidente do partido e governador de êxito extraordinário, e que era meu candidato e da média do partido, Tasso, generosamente, diz tudo bem, acho que você deve ser o candidato. ‘Mario Covas e você?’ Covas respondeu que queria ser candidato a governador de São Paulo. ‘Mas tem o Ciro aqui que pode ser o nosso candidato’. Eu disse não, eu tenho 35 anos, muito o que aprender ainda e acho, honestamente, que o candidato deveria ser o Tasso. ‘Não, por mim tudo bem, se o Tasso quiser’ [...] depois vem a história da aliança com o PFL” (FH perdeu a hegemonia, 1997).

Quadro 1 – Governadores do Ceará

Período de governo	Governadores	Legendas partidárias
Final governo militar: 1982	Virgílio Távora	ARENA
1983 – 1986	Gonzaga Mota	PDS
1987 – 1990	Tasso Jereissati	PMDB
1991 – 1994	Ciro Ferreira Gomes	PSDB
1995 – 1998	Tasso Jereissati	PSDB
1999 – 2002	Tasso Jereissati	PSDB
2003 – 2006	Lúcio Alcântara	PSDB
2007 – 2010	Cid Ferreira Gomes	PSB
2011 – 2014	Cid Ferreira Gomes	PSB

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 1 mostra uma síntese do panorama que constitui o poder político das três últimas décadas, para que melhor se compreenda a dinâmica da política educacional para Educação Profissional, nos governos do PSDB e seus aliados, nos três últimos decênios, no Ceará.

2.2 O GOVERNO JEREISSATI E A MODERNIDADE CONSERVADORA 1987-1990

Haja vista o contexto histórico, em que se encerra o mandato político dos coronéis e se evidencia a publicidade do fracasso do governo de Gonzaga Mota, inicia-se o primeiro governo de Tasso Jereissati (1987-1990). A transição daquele momento político no Ceará produzia interrogações. Quem seria a nova liderança para o Ceará? Parente (2000, p. 184) acentua que “A esquerda tradicional, saída da clandestinidade, não avaliou com realismo o significado daquele momento de transição para a construção do novo.” E se refere à vitória de Maria Luiza Fontenelle, do Partido dos Trabalhadores (PT), à Prefeitura de Fortaleza, porém sem condição de governar, por diversos fatores, dentre os quais as acusações de inércia administrativa e a forte oposição ao seu governo, até mesmo pelos integrantes do mesmo partido.

A opção para consolidar um novo discurso de governo para o Ceará vinha do grupo econômico manifestado pelo Centro Industrial Cearense (CIC), uma representação da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC), formada por um grupo de jovens empresários e liderado por Tasso Jereissati.

Noticiam os jornais da época o fato de que o coronel Virgílio Távora, último governo do período dos coronéis e opositor de Tasso, se referia ao grupo como “os meninos do CIC”, pois todos tinham entre 25 a 35 anos de idade. É neste contexto que se articula o exercício da política partidária para Jereissati²⁹, na época, um ilustre desconhecido do embate político. “Com o apoio da mídia local, os “jovens empresários” se [...] intitulavam os grandes revolucionários de uma geração, denunciadores dos males seculares vividos pela imensa maioria dos cearenses, durante o período dos coronéis”. (QUEIROZ, 2003, p. 84).

Ao se aproximar do CIC, na década de 1980, Jereissati se inspirou em um grupo de empresários paulistas, denominado “Manifesto dos Oito”, que, nesse período, se reunia em São Paulo, com o mesmo objetivo. O grupo paulista, no entanto, não conseguiu êxito, conforme declara Tasso em entrevista a Martin (1992).

[...] naquela época estava aparecendo em São Paulo o Chamado Grupo dos Oito, que fez um manifesto pedindo a democratização do País. Isso foi mais ou menos a época em que nós estávamos aparecendo aqui e a primeira reunião do CIC, foi um seminário feito por dois representantes do Grupo dos Oito. Foi o primeiro encontro do CIC, com a presença de Cláudio Bardella e do Zé Mindlin. Daí em diante esse contato foi bastante estreito, sendo que nós aqui evoluímos muito mais em termos políticos, do que eles lá em São Paulo. Eles ficaram muito mais restritos e aqui, talvez até por que o estado é menor, as distâncias são menores, nossas posições começaram a ser muito mais parecidas com as do partido de oposição. Só tinha um na época, que era o MDB (MARTIN, 1992 apud PARENTE, 2000, p.167).

Parente (2003) faz outra reflexão envolvendo dois momentos de participação política nacional em que São Paulo e Ceará assumem papel de liderança político ideológico.

Em dois momentos do século XX, nas décadas de 1930 e de 1980, o Brasil assume posturas construtivas no contexto político e ideológico internacional. O Ceará participou destes dois momentos sempre ao lado de São Paulo, com um papel de liderança no processo. Esses dados são relevantes para sentir o peso desse Estado brasileiro no sistema Federativo, de forma desproporcional à sua economia. A característica desse envolvimento ideológico pode ser sentida pela presença política dos dois partidos que representaram aqueles respectivos momentos: O partido integralista, na década de 1930, e o Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), na década de 1980. (PARENTE, 2003, p. 3).

²⁹ Não obstante a ausência de prática na política partidária, Tasso Jereissati era filho do industrial e senador da República, Carlos Jereissati, o qual faleceu de enfarte aos 46 anos, quando Tasso ainda era criança.

A vitória para governador, na primeira gestão de Tasso nas eleições de 1986, o surpreendeu, de acordo com suas declarações em entrevista. Conforme Martin (1993 apud GONDIM, 1998, p. 33),

Era tão remota a possibilidade de ganhar as eleições que ninguém queria ser candidato. O candidato posto, teórico era Mauro Benevides, que não tinha o menor entusiasmo em ser candidato, porque era impossível ganhar as eleições. Na verdade, quando um candidato do CIC entrou foi para ser “boi-de-piranha” mesmo [...]. Como nenhum de nós era político, não fazia mal perder a eleição, não perdia nada. Não havia, dentro do PMDB, nenhum político que quisesse se oferecer a ser candidato. O que significava para o PMDB ficar sem mandato.

A análise política feita por Tasso Jereissati tenta passar uma ideia de que ele era a “novidade”, portanto era uma “surpresa”, um fenômeno eleitoral. As condições objetivas, no entanto, já apontavam esse resultado, considerando, pelo menos, quatro fatores: primeiro - o desgaste político dos coronéis; segundo - a esquerda, que não soube avaliar com realismo o significado daquele momento de transição; terceiro - o potencial econômico que deu suporte à logística de campanha montada para eleger o candidato; quarto - o apoio político e econômico do governador Gonzaga Mota. “Quando se lançou candidato ao Governo do Estado pelo PMDB, Tasso já dispunha de recursos da máquina governamental na sua campanha, beneficiado pelo apoio de Mota”. (COSTILLA; NOBRE, 2011, p. 39).

A campanha eleitoral do período caracterizou-se pelo embate do discurso entre o “velho” e o “novo”, o “moderno” e o “atrasado”, “mundo rural” e “mundo urbano industrializado”, o que levou Queiroz (2003, p. 84) a afirmar que

O confronto aberto entre a “nova” e “velha” elite, esta última representada pelos governadores eleitos ou indicados até o final da ditadura, veio acontecer nas eleições de 1986, cabendo ao empresário eleito, Tasso Jereissati, assumir a missão de implantar a nova mentalidade, conforme citado anteriormente, no cenário nacional, pela representação da política modernizante, oriunda do modelo neoliberal. Sua posição de empresário e presidente do CIC fez dele a melhor figura para incorporar esse novo projeto.

A forma como uma parte do eleitorado do Ceará³⁰ compreende os processos políticos e o desgaste popular dos coronéis levou a substituição do “coronelismo cearense” pela promessa de “modernidade”, pautada no discurso de campanha do candidato ao governo de oposição aos coronéis. Na objetividade da

³⁰ Esse fenômeno não ocorre apenas no Ceará, pois, em outros estados da Federação, se encontram velhas “lideranças” que insistem em continuar no poder.

prática cotidiana, no entanto, as mazelas políticas continuaram e, desta forma, se traduzem na ausência de políticas públicas e em ações pautadas em práticas neoliberais comprovadamente desfavoráveis ao emprego formal e à inclusão social.

Nunca se falou tanto em Modernidade como no governo do Tasso. O conceito de Modernidade está ideologicamente associado aos avanços e, implicitamente, à melhoria social, com ganho de qualidade de vida.

Algebaile (2009, p. 64)³¹, se refere à modernização da seguinte forma:

É preciso atentar para o peso da utilização ideológica da ideia de modernização, nesse processo de equilíbrio entre conservação e mudança. Isso fica evidente no caso brasileiro: enquanto a desqualificação das condições de vida das classes populares garante a reserva de excedentes para a promoção da modernização que interessava às classes dominantes, o encobrimento desse mecanismo e a prorrogação de sua validade são garantidos, entre outros meios, exatamente por um discurso mistificador da modernização que, no fim das contas, atribui a precariedade das condições de vida dessas classes à sua própria desqualificação para a formulação e a condução de um projeto de superação dessa precariedade.

À mesma ideia filia-se Bauer (2012, p. 59), quando argumenta:

A modernização conservadora gerou um tipo específico de pobreza associado à modernidade urbano-industrial que se desenvolveu de forma vertiginosa no país. A problemática social da semiperiferia se manifesta em um grande descompasso entre expansão das redes de serviços e de equipamentos coletivos e o precário estado social da nação. O regime autoritário tentou fazer uma massificação das políticas sociais, degradando com isso a qualidade dos serviços.

Com efeito, isso reflete no sentimento de uma parcela do povo cearense que sofre com a ausência de atendimento a direitos fundamentais e sociais e da precariedade das políticas públicas de atendimento à saúde, educação, segurança, habitação, saneamento básico, formação integral para o trabalhador, emprego, lazer, proteção jurisdicional, dificuldade ao acesso as políticas existentes em virtude da morosidade no atendimento. Nesse sentido, concorda-se com Sepúlveda (2009, p. 60), quando acentua que

[...] as Políticas Públicas, de cunho educacional ou de cunho social, que se desenvolvem em formato de Programas, não devem mais carregar a

³¹ A autora traça um debate do uso instrumental da escola para realização de tarefas que deveriam estar a cargo de outras políticas sociais, como as de saúde, cultura e assistência, constituindo-se na escola pública uma agência de serviço social, desviando, assim, o trabalho escolar de sua especificidade e esvaziando a escolarização como um direito social ao conhecimento e à cultura.

herança política autoritária, latifundiária e excludente que, por várias décadas, geraram uma grande desigualdade social. Essa desigualdade social também foi resultado de obras e ações desencadeadas por governantes, cujos perfis coronelistas e assistencialistas, para os quais o “voto de cabresto” continua sendo uma prática muito comum. Por outro lado, eleitores movidos pela necessidade e esperteza de políticos manipuladores, que se aproveitam das fragilidades e da condição social degradante, em que se encontram muitos brasileiros analfabetos ou apenas semi-alfabetizados e eleitores, são fatores principais para a manutenção das desigualdades.

O “Governo das mudanças” no Ceará não garantiu o rompimento com a **Modernidade conservadora**, cuja categoria explica o desenvolvimento econômico nos governos militares, denominado por “milagre econômico”. Esse fenômeno de modernização, no entanto, que objetivava aumento de produtividade com potencialização de tecnologias, se mantém atrelado ao subdesenvolvimento da antiga sociedade pré-industrial.

A existência da problemática social, apontada por Algebaile (2009); Sepúlveda (2009) e Bauer (2012), continua sem solução. Esta, é expressa nos indicadores sociais demonstrados em vários fragmentos deste relatório, como, por exemplo, o setor agrícola e o pequeno produtor rural do Ceará passaram por uma decadência no período do “Governo das Mudanças”. Com a ausência de políticas públicas de trabalho e renda para permanecerem no campo, a maioria dos trabalhadores rurais migrou para as grandes cidades, a capital, Fortaleza, e para as cidades regionais, que também não tinham infraestrutura para acolher essa população, no que concerne a moradia, saneamento, emprego, escola, saúde e qualificação para o trabalho, aumentando assim os problemas sociais, no campo, em razão do êxodo rural e, na cidade, pela ausência de políticas para atender as essas necessidades.

Há de se reconhecer, entretanto, que a decadência agrícola e o êxodo rural já vinham ocorrendo desde as décadas de 1960 e 1970, quando o Ceará passou de uma economia de base agrícola para uma estrutura econômica fundada na produção industrial, cuja expansão se efetivou na década de 1980.

Essa questão foi corroborada por Queiroz (2003), que atribuiu a falta de condições de trabalho e de terras apropriadas para o plantio como fator impulsionador do descolamento do homem do campo para os centros urbanos. Tais evidências são confirmadas quando se compara a População Economicamente Ativa (PEA) no Ceará, utilizando os dados censitários de 1960 e 1991. Com base

nesses indicativos, verificou-se que a participação da PEA passou de 33,0% em 1960 para 56,9% em 1991, sendo que no meio rural houve decréscimo de 67,0% em 1960 para 35,0% em 1991.

A propaganda oficial de Tasso o apresentava como o protagonista da Modernidade no Ceará. Neste particular, Gondim (1998, p. 30) discorda e expõe:

A propaganda oficial costuma apresentar a eleição de Tasso Jereissati como uma ruptura profunda com as práticas políticas até então vigentes. Mesmo sem negar o caráter inovador do projeto político-administrativo do grupo que ascendeu ao poder em 1986, é preciso reconhecer que as transformações ocorridas na sociedade e na política cearenses não foram assim tão súbitas, nem devem ser creditadas ao voluntarismo das novas lideranças. O estudo de Rebouças *et al.* (1994) sobre o Pacto Cearense de Cooperação reconhece que as mudanças começaram a pelo menos quatro décadas: o marco inicial do processo não teria sido a eleição de Tasso em 1986, nem a reativação do CIC em 1978, mas a criação do Banco do Nordeste, em julho de 1952. O BNB, por meio do seu Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste (ETENE), “[...] foi uma autêntica mola propulsora do pensamento voltado para estudos, pesquisas e planejamento da região nordestina” (REBOUÇAS *et al.*, 1994:25). Além disto, teve papel destacado na formação de novas elites, já que se tornou comum a cessão de técnicos especializados em planejamento e pesquisa para ocuparem altos cargos na administração estadual. O papel estratégico do BNB nos novos arranjos de poder também foi destacado por Francisco de Oliveira (1993).

Nas análises da conjuntura política e nas referências dos autores trazidas para este debate, pretende-se compreender o contexto de implementação das ações do Governo na cena política e social do Ceará, as condições internas e externas que convergiram na apropriação das políticas e reformas de Educação Profissional elaboradas no plano macro do Governo Federal, sob influência de organismos internacionais.

O discurso de Jereissati sobre a proposta de Modernidade para o Ceará se efetiva no plano de governo, articulado com as políticas neoliberais internacionais que ganhavam força no Brasil com as macropolíticas econômicas e sociais disseminadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo modelo seguia a proposta neoliberal defendida e executada nos países dos continentes “europeu” e “americano”, implementado no final da década de 1970, tendo como expoente Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos.

No Brasil, “são qualificados de neoliberais os principais pontos da reforma constitucional imposta por Fernando Henrique Cardoso”. Alguns pontos são aqui evidenciados por Coggiola (2001, p. 41), como, por exemplo, ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; fim das restrições ao capital externo no sentido de eliminar todo e

qualquer empecilho ao capital especulativo vindo do exterior; abertura do sistema financeiro sem restrições para que as instituições financeiras internacionais pudessem atuar em igualdade de condições com as do país; desregulamentação, ou seja, redução das regras governamentais para o funcionamento da economia; reestruturação.

A hegemonia do “Grupo das Mudanças” no Ceará se intensificou quando este estabeleceu articulação “[...] com os novos rumos do capitalismo no Brasil e no mundo. Quando os rumos do capitalismo mudaram pela crise do neoliberalismo, também se enfraqueceu a força política eleitoral dos grandes empresários cearenses”. (COSTILLA; NOBRE, 2011, p. 41-42).

No Ceará, Tasso e Ciro prepararam e efetivaram a base da reforma numa intensiva relação entre Estado e Economia, com uma política de atrair investimentos de grupos econômicos e empresas que aqui se instalaram, fascinadas pelos benefícios fiscais concedidos.

2.3 O GOVERNO CIRO GOMES 1991-1994

Em 1988, Ciro Gomes, egresso dos Partidos PDS e PMDB, migrou para o PSDB e foi eleito Prefeito de Fortaleza, com o apoio do Governador do Ceará, Tasso Jereissati. Não concluiu, no entanto, o mandato de Prefeito, pois se afastou do cargo em 1990 para disputar a eleição de governador do Estado, tendo sido eleito para o período de 1991-1994.

Na posse de Ciro Gomes como governador do Ceará, Tasso Jereissati falou de improviso sobre essa “jovem liderança”, cujo fragmento do discurso que interessa nesta análise foi registrado por Parente (2000, p. 207). Tasso disse:

Durante toda a minha campanha e durante todos esses quatro anos de governo, eu disse que a culpa da miséria, da pobreza, do sofrimento da gente e do estado do Ceará, não era da seca, do destino, do clima, do solo, a culpa era dos homens. Foram os homens os grandes responsáveis pelo destino e pelo sofrimento e pela pobreza a que chegou neste momento o povo do Ceará. O mesmo posso dizer do país. [...] por isso, a maior alegria que eu posso ter, ao deixar o governo, é entregá-lo a Ciro Ferreira Gomes. Se a culpa da miséria e do sofrimento do povo do Ceará foi, e eu disse sempre, dos homens, talvez a maior virtude que eu tive foi descobrir lideranças que possam ultrapassar essa grande dificuldade que o Ceará tem enfrentado. Por isso, é com a maior alegria que eu entrego o estado do Ceará a uma das maiores lideranças e vocações políticas surgidas no Brasil nos últimos tempos.

Mesmo reconhecendo em Ciro Gomes um potencial de liderança e vocação política, nas análises de Parente (2000), o discurso de Tasso “já denotava receio e que aquela liderança poderia ter vôo próprio cedo demais”. Segundo a mesma fonte de análise, isso só não ocorreu, porque Ciro não era do CIC, seu grupo de apoio era pequeno e “o setor empresarial estava contente com a modernidade da administração Jereissati”. (PARENTE, 2000, p. 207).

Ciro, entretanto, não concluiu o mandato, porquanto em setembro de 1994, deixou o cargo de governador do Ceará para ser Ministro da Fazenda do Governo Itamar Franco, permanecendo até 1995. Em 1996, saiu do PSDB e filiou-se ao PPS, em cujo partido concorreu duas vezes à Presidência da República em 1998 e 2002, sem lograr êxito. Saiu do PPS em 2003 e em seguida aceitou ser ministro da Integração Nacional do Governo Lula, no período de 2003 a 2006. Em 2010, antes da eleição de segundo turno para Presidente, declarou na mídia o seguinte: **“Sou cabo eleitoral de Dilma no Ceará”**.

Ciro é considerado pela mídia e por autores que analisam seu modo de fazer política como político polêmico. Nesse sentido, Gondim (1998, p. 39), ao analisar o governo de Ciro no Ceará, assinalou: “O novo Governador polemiza com a imprensa, com os médicos, com os professores, com os juízes do Tribunal Regional do Trabalho. Ciro parece reproduzir o estilo prepotente do seu antecessor”.

O estilo polêmico do Ciro motivou críticas e matérias em revistas de circulação nacional, como, por exemplo, o título de o “Collor do Ceará”, publicado pela revista *Isto É* em 09/02/1994, no último ano de seu mandato de governador.

O percurso político de Ciro demonstra que, nas duas últimas décadas, se filiou a cinco partidos políticos e fez coligações com outros partidos, tanto de direita como de esquerda, num itinerário que expressa sua estratégia de aproximação com o poder governamental, não apenas do seu Estado, mas também com outros olhares. “A face cearense da ‘modernidade’ vai sendo desenhada na dinâmica da política local e com os olhos voltados para a política federal”. (PARENTE, 2000, p. 203).

O movimento de reformas do Estado do Ceará, iniciado por seu antecessor Tasso Jereissati, ampliou-se em maio de 1991, com a edição da Lei de Reforma Administrativa³², que dava suporte legal à extinção de órgãos e secretarias e ao planejamento, para o surgimento de outras secretarias, como, por exemplo, a

³² A Reforma Administrativa, relativa às Diretrizes e Bases da Administração e a mudança na estrutura administrativa, aprovadas pelas leis nºs 11.714/90 e 11.809/91, respectivamente.

Secretaria de Turismo e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE), que ocorreu bem no limite, logo após a transição do mandato para seu sucessor, o mesmo que também tinha sido seu antecessor.

O governo de Ciro Gomes, entre dois mandatos governamentais de Jereissati, não quebra de todo a continuidade administrativa, prosseguindo no modelo de industrialização, enfatizando, contudo, sua interiorização; preocupou-se com o ajuste fiscal, sem deixar de ceder a pressões pontuais e recuperando o salário do professor (PARENTE, 2000, p. 202).

Na gestão de Ciro Gomes, foi introduzido o **Pacto de Cooperação** com a participação direta do empresário Amarílio Macedo, mentor da ideia. Esse Pacto consiste na interação de vários segmentos da sociedade civil, para discutir os problemas coletivos com o Governo. Essa proposta de ação política, bastante divulgada na mídia e nos documentos oficiais, tinha como objetivo evidenciar a constituição de um governo democrático. “Foi Ciro Gomes como governador que viabilizou esse projeto de organizar a sociedade civil, pois Jereissati não abriria tal espaço no momento em que realizou o primeiro governo” (PARENTE, 2000, p. 209).

Nos registros de Parente (2000, p. 219), recortam-se fragmentos da fala do secretário executivo do Pacto de Cooperação, nestes termos: “No início, predominou a presença dos empresários (empresa/governo), mas atualmente a participação é mais difusa, com a presença de outros agentes, como universidades, professores, pesquisadores e visitantes de outros estados”. Com base nessa declaração oficial, é possível asseverar que o Pacto de Cooperação foi um instrumento participativo das elites no Governo.

Já era esse o entendimento de Bessa, Arrais Neto e Albuquerque (2012, p. 167) quando exprimem a noção de que

De forma concreta, o Programa Neoliberal do Governo Tasso estava imposto ao Ceará. As empresas tinham cada vez mais espaço no território cearense principalmente na região metropolitana do estado, a classe burguesa industrial agora tinha domínio não só do setor da economia, mas também do setor político, situação que sempre foi desejosa pela classe. Essa fase constituída pela entrada da burguesia empresarial cearense transforma não só o cenário político, mas o cenário social cearense.

Outro fato impactante que marcou a gestão de Ciro Gomes foi a construção, em curto tempo de três meses, do Canal do Trabalhador³³, cuja obra, de

³³ “[...] iniciado em junho de 1993 e concluído no tempo recorde de três meses, [o Canal do Trabalhador] constituiu uma obra notável que solucionou, a curto prazo, o dramático problema de

115 km de extensão, se destinava a transferir água do rio Jaguaribe para o açude Pacajus, integrando o abastecimento de água de Fortaleza, ameaçado de colapso, em virtude da seca no Nordeste. Isso demonstra que, quando há vontade política e interesse econômico, o Poder Público consegue vencer a burocracia e ser ágil.

Mesmo se destacando com todo esse apogeu do sucesso do Pacto de Cooperação e da obra do Canal dos Trabalhadores, outros problemas permaneciam sem solução e o mais grave era o baixo nível de acesso e de qualidade na Educação. As pesquisas de Haguette (1993) e Botelho (1994 apud GONDIM, 1998), demonstraram que os “governos das mudanças” não estavam conseguindo melhorar os índices educacionais, embora tenham conseguido algum avanço na área de saúde, com diminuição da taxa de mortalidade infantil, cujos resultados são creditados ao Programa de Agente de Saúde (PAS)³⁴.

No terceiro ano de governo de Ciro Gomes, os indicadores educacionais permaneciam estáticos, mesmo considerando o Programa educacional implementado em seu governo com o “ambicioso título” **Escola Pública: a revolução de uma geração**.

O índice de analfabetismo era de 44% (IPLANCE, 1993) e a cobertura do ensino de primeiro grau no Ceará era das mais baixas do país: 65%, enquanto a da região Nordeste como um todo era de 72% e a do Brasil 87%. Cerca de 200 mil crianças estavam fora da escola, perfazendo um *déficit* que chegava a 30% na zona rural e a 15% na zona urbana. (HAGUETTE, 1993 apud GONDIM, 1998, p. 60-61).

Os indicadores educacionais demonstravam que o discurso de modernidade dos governantes cearenses, no que se refere a este item de análise, não alcançavam a realidade propagada, prejudicando, pela omissão de atendimento aos direitos sociais. Os governos pós-militares argumentavam que o corte drástico de professores da folha de pagamento da rede estadual de ensino era necessário, haja vista “o fato de que nos governos anteriores, a educação havia sido campo

suprimento d'água para a Região Metropolitana de Fortaleza, que se encontrava em situação de virtual colapso. Na construção de 115 km de extensão, que empregou cerca de 5.000 trabalhadores, foram removidos 11,5 milhões de m³ de terra, utilizados 1,4 milhão de m³ de manta asfáltica na impermeabilização e 16 mil m³ de concreto na edificação de três estações elevatórias”. (CEARÁ, 1994).

³⁴ Programa de Agentes de Saúde (PAS), iniciado em maio de 1987, como parte do Programa Ações Permanentes de Combate às Secas. Atingiu alto nível de aceitação da população e no ano de sua criação contava com 5 mil agentes, atuando em 122 municípios, sob supervisão de 91 técnicos de nível superior. “Ao término do Governo Ciro Gomes, o número de agentes era superior a 7 mil, e todos os municípios, com exceção de Fortaleza e Cariré, eram atendidos (SILVA 1995 apud GONDIM, 1998, p. 57).

privilegiado da política clientelista de distribuição de empregos” (GONDIM, 1998, p. 63).

As pesquisas de Gondim, ao fazerem referência às políticas de contenção de despesas pela folha de pagamento dos servidores, determinadas por Tasso e Ciro, ajudam a se clarificar esse momento político e social do Ceará, quando assinalam que,

No que diz respeito ao recrutamento de servidores, cumpre chamar atenção para um aspecto do modelo de racionalidade administrativa adotado. Se por um lado eliminou-se o nepotismo e o empreguismo típicos do regime neopatrimonialista, por outro lado verifica-se uma tendência à “terceirização” da administração pública, mediante a utilização mais intensa de mão-de-obra sem vínculo empregatício, seja recorrendo aos serviços de consultoria externa e de locadoras de mão-de-obra, seja por meio de contratação de trabalhadores temporários. Tal tendência é idêntica a que se verifica no setor privado, sobretudo com relação às atividades-meio e às tarefas cotidianas (GONDIM, 1998, p. 53).

Entre o discurso democrático e de Modernidade das obras impactantes, a população do Ceará seguia sofrendo as consequências dos desmandos clientelistas de que eram acusados os governos militares e a racionalidade administrativa dos “governos das mudanças”, cujas estratégias de reformas do Estado impactavam os serviços essenciais. “Na base dessa racionalidade estava o princípio de contenção de gastos, sobretudo com o quadro pessoal” (COSTILLA; NOBRE, 2011, p. 142).

Reproduz-se aqui uma das hipóteses suscitada por Gondim (1998), na tentativa de entender a baixa qualidade no ensino.

[...] para explicar o medíocre desempenho dos “governos das mudanças” no que se refere à educação é que na SEDUC, a política de cortes nos gastos com pessoal e o estilo autoritário de gestão, praticado por Tasso e Ciro inviabilizam melhorias substanciais na qualidade. (GONDIM, 1998, p. 62-63).

A mesma autora continua relatando que Ciro Gomes “afirmava publicamente que, apesar do Estado aplicar muitos recursos em Educação, “[...] todos concordamos que a situação não é boa” (GONDIM, 1998, p. 64). Nesse sentido, Russo, ao fazer referência à **quantidade** e à **qualidade** dos recursos para conseguir uma Educação de qualidade, privilegia o debate em análise nesse aspecto.

A emergência do pensamento liberal tem como uma das suas principais consequências e características o ajuste fiscal do Estado e a redução dos

gastos sociais. Com isso surge a necessidade da intensificação da racionalidade implícita no processo de concepção e execução das políticas públicas e na utilização dos recursos, cada vez mais escassos, destinados à educação. A escassez de recursos é, antes de tudo, um desafio para a consecução de uma educação de qualidade, porque esta requer recursos materiais, humanos e financeiros em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades de um processo social de grande complexidade. (RUSSO, 2007, p. 74).

Se até o Governador admitia que a situação da educação básica não era boa, o que dizer de políticas para Educação Profissional? Segundo Ramos (2009), no Ceará, até meados da década de 1990, não havia escolas públicas de Ensino Médio Profissionalizante, com exceção do Instituto de Educação do Ceará (IEC), da rede estadual, e do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do sistema federal.

2.4 OS DOIS GOVERNOS CONSECUTIVOS DE TASSO JEREISSATI 1995-2002

Neste tópico, examinam-se os documentos oficiais – Planos do governo Tasso Ribeiro Jereissati (1995-1998) e (1999-2002) – uma vez que estes documentos fundamentaram a política de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará. As análises e reflexões sobre os fundamentos dos planos de governo foram feitas com base em instrumentos diversificados que apontam para a compreensão das políticas de Educação Profissional e Tecnológica.

A proposta da gestão do Plano de Governo de 1995-1998, cobre quatro eixos, denominados pelos elaboradores do Plano da seguinte forma: **I) fundamentos; II) princípios e práticas; III) programação e IV) gestão pública.** Esses eixos mencionados cobrem os seguintes temas: aspectos políticos, função social do Estado, aspectos sociais e avanço da ciência e tecnologia. No tocante a tais temáticas, abstrai-se a essência das diretrizes da proposta para compreender a efetividade das práticas. Nos aspectos políticos, o plano do “Governo das Mudanças” se mostra com uma proposta cujos **fundamentos** eram: a) Sociedade democrática e justa; b) Superação do atraso político – o clientelismo, o paternalismo, o corporativismo e a corrupção.

Os termos da proposta refletem o tom do “discurso” de campanha política do Candidato, cujas palavras foram bastante enfocadas, desde sua primeira eleição, para vencer o governo dos “coronéis”. Consiste em uma fácil retórica, mas de vivência difícil na prática da política pública do Brasil e, especificamente, do Ceará.

A proposta aborda **princípios e práticas** do governo da seguinte forma:

a) Incentivo às mudanças culturais; b) Gestão participativa; c) Incentivo ao trabalho voluntário; e d) Articulação externa para atrair recursos do Exterior. No que diz respeito à gestão participativa consignada no plano do desenvolvimento sustentável, encontram-se opiniões divergentes. Nesse sentido, Queiroz (2003, p. 93) assinala:

A política de ajuste à nova ordem internacional, na realidade, levou esse governo, muitas vezes, a não cumprir seu discurso de democratização das relações. Na verdade, muitas vezes assistiram-se a atitudes de centralização, entendidas por muitos como atitudes de autoritarismo, de tomada de decisões de "cima para baixo". O ponto mais grave foi no momento do enxugamento do quadro de pessoal, pois os esclarecimentos, necessários para a sociedade, acerca do processo, não aconteceram. De fato, a tomada de decisão se deu em cima da bandeira da moralização, mas o que se quis mesmo foi resolver de forma imediata as contas do Estado, em termos quantitativos, mesmo que esse resultado levasse a uma catástrofe em termos sociais.

Ao se referir aos princípios e práticas, fica expressa a estreita aproximação com o modelo neoliberal em todos os itens do documento, mas se destaca aqui a letra (d): **A articulação externa para atrair recursos do Exterior**. Nesse item, está demonstrada a conformidade com as agências de fomento, Banco Mundial e seus organismos, que marcam constante presença não só na agenda do Estado do Ceará, mas também no Brasil, na América Latina e nos demais países em desenvolvimento, conforme ficou evidenciado na seção anterior, cujas análises abordaram aspectos das políticas, planos e programas para a Educação Profissional.

Para melhor exemplificar a maneira como o Governo do Ceará se articulou com políticas do Governo Federal, buscando financiamentos externos, demonstra-se aqui a experiência do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), desenvolvido no governo de Fernando Henrique Cardoso, com vigência de 1997 a 2003, prorrogado pelo Governo de Lula da Silva até 2008.

O PROEP inspirou a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (SECITECE), que elaborou suas propostas registradas na documentação institucional, bem articulada com a política macro para a Educação Profissional adotada pelo Ministério da Educação (MEC) e alinhada a este Programa. Nesse período, precisamente em 1995, foi inaugurado no Ceará o Instituto de Ensino CENTEC, que iniciou com o atendimento à qualificação profissional de nível básico nos centros vocacionais tecnológicos (CVTs).

Os recursos do PROEP procederam de dotação orçamentária do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação (MEC) e 25% do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e 50% dos empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A execução do Programa ocorria por meio de convênios.

Em sua vigência, o PROEP já apresentava problemas operacionais desde 2003. Sousa et al. (2011, p. 77), ao fazerem alusão ao sumário executivo PROEP 2008, apontam elementos que contribuíram com o desacerto deste Programa: i) falta de regularidade nas operações dos convênios; ii) atraso nos repasses financeiros, tendo comprometido o cronograma de execução; iii) mudança nas regras de operação do projeto sem anuência ou entendimento com os convenientes; iv) desvio de finalidade da execução dos projetos de algumas escolas, em razão da falta de acompanhamento e supervisão *in loco*; v) suspensão da execução das obras ou serviços de fornecedores; vi) cancelamento de convênios; vii) descrédito na execução do Programa; e viii) risco de causar prejuízo ao Erário.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu a gestão dos recursos do Programa, nos últimos anos, a fim de imprimir maior controle. Em 2008, final da vigência, 18 escolas do segmento comunitário foram transferidas para a esfera federal de Educação Profissional e Tecnológica e duas para o segmento estadual. Assim, é encerrada a parte de uma política gestada para atender os fundamentos da Reforma Educacional vinculada ao Decreto 2.208/97 e que deu suporte financeiro ao CENTEC no Ceará.

No que se refere à **programação**, o enfoque principal do Plano de Governo de Jereissati privilegia a participação social, organização do espaço, ciência e tecnologia, e mudança cultural. Nesse enfoque, percebe-se a gênese do CENTEC, quando o Governo demonstra o interesse pela ciência e tecnologia que veio a se concretizar na criação da SECITECE.

O eixo da **Gestão Pública** está articulado com arrimo nas seguintes proposições: **a) Comunicação envolvendo todos os segmentos da sociedade; b) Participação da sociedade**. Neste ponto, é razoável, porém, esperar que governos autointitulados socialdemocratas desenvolvam uma gestão pública que privilegie a participação da sociedade, mesmo se sabendo que há uma distância entre a proposta do “governo das mudanças” e sua efetivação na prática.

Isso posto, tem-se o propósito de explicitar como foi se efetivando a transição das ideias do poder **econômico**, que, num processo migratório, foi se

consolidando no poder **político**, momento de efervescência do Estado neoliberal, cuja repercussão e atuação extrapolaram os limites regionais para se concretizarem também na política nacional. Nesse sentido, o processo político do Ceará deriva de um fenômeno mais geral, que interfere e norteia as políticas locais.

A função social do Estado se fundamenta no Plano quando o Governo sinaliza para a efetivação de um Estado com as seguintes características: a) Protetor de direitos; e b) Provedor da educação, saúde, saneamento, habitação e moradia.

Com efeito, constata-se que o Plano de Governo em análise demonstra contradições. Este, quando exprime que o Estado é protetor de direitos e provedor de políticas públicas sociais de atendimento a educação, saúde, saneamento habitação etc. desconsidera que, nesse contexto histórico em análise, o que se vivencia na prática é a privatização das ações inerentes ao Estado que privatiza políticas públicas, desregulamenta relações de trabalho, desmontando assim, a estrutura da social democracia.

Os **princípios e práticas** da função social do Estado privilegiam nessa proposta **Modernizar a Gestão Pública**. “Modernizar a gestão pública tornando-a mais participativa, voltada aos reclames da sociedade, garantindo, por meio de uma reforma ou reinvenção do Estado, maior eficiência na aplicação dos recursos [...]”. Esta prática evidenciada como prioridade da função social do Estado demonstra uma coerência com o discurso de campanha do candidato ao governo, apontando sempre uma preocupação com a “Modernidade”.

Observa-se, nas análises documentais e na legislação que estabeleceu as diretrizes para as reformas, que as ações da gestão pública do Governo do Ceará incorporavam as políticas macro do País, alinhado-se ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado³⁵, implementado em 1995. Segundo Olivo (2005, p. 17),

Na visão do ex-presidente Fernando Henrique, a administração pública, burocrática, formal e pouco eficiente deveria dar lugar, portanto a uma administração pública gerencial, baseada em conceitos modernos de administração e eficiência, reservando papel de especial destaque às organizações privadas.

De acordo com Queiroz (2003, p. 85), as políticas de governo amoldaram-se “a máquina administrativa ao novo processo de modernização, e colocavam, em

³⁵ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi aprovado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 21 de setembro de 1995, com definição de objetivos e diretrizes para a reforma da Administração Pública brasileira.

prática, a meta de enxugamento do quadro de pessoal, em todos os órgãos públicos, reduzindo de 148 mil para 98 mil o número de servidores”.

Para cumprir com essa meta, o primeiro passo foi escolher um secretariado oriundo, em sua maioria, da iniciativa privada, que implantou medidas administrativas não populares, como, por exemplo, a eliminação dos contratos de trabalho cumulativos e saneamento das contas públicas, cujas ações deram visibilidade ao Governo por meio da ostensiva propaganda, incluindo nesta a implementação do Plano de Desenvolvimento Sustentável, com enfoque na proteção ao meio ambiente, e do reordenamento do espaço.

Evidencia-se, no entanto, a contradição da proposta na prática materializada na sociedade. Como modernizar a gestão pública desvinculada da realidade? O que significa a Modernidade propagada no Ceará para as pessoas que esperam 90 dias ou mais para efetuar um exame de saúde com utilização de um equipamento moderno? O que significam o Plano de Desenvolvimento Sustentável e o reordenamento do espaço para as pessoas que habitam distante da orla marítima dos hotéis e espaços reservados ao turismo? A maioria da população, que reside em bairros afastados, na periferia e nas favelas da Cidade, continua sem acesso aos equipamentos públicos, como saneamento, água potável, banheiro etc.

O quadro 2 traz indicadores da realidade presente na Capital do Ceará, considerando os dez bairros, onde se encontra a maior participação relativa de domicílios sem banheiros e sem sanitários.

Quadro 2 – Indicativo de domicílios por bairros em Fortaleza

Bairros de Fortaleza	Total de Domicílios	Nº de domicílios que não tem banheiro nem sanitário	Percentual de domicílio sem banheiro e sem sanitário
Manoel Dias Branco	442	20	4,52%
Praia do Futuro I	1.925	55	2,86%
Pq. Presidente Vargas	1.947	50	2,57%
Pedras	370	8	2,16%
De Lourdes	960	16	1,67%
Siqueira	9.253	148	1,60%
Mata Galinha	1.907	27	1,42%
Ancuri	5.829	18	1,34%
Granja Portugal	10.791	125	1,16%
Barroso	8.321	95	1,14%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do IBGE – Censo Demográfico - 2010.

Segundo estudos do Instituto de Pesquisa e Estatística Econômica do Ceará-IPECE (2012), a renda dos dez bairros mais ricos³⁶ de Fortaleza é igual à dos 44 bairros mais pobres. A concentração espacial de renda em Fortaleza se evidencia ao explicitar que 7% da população se apropriam de 26% da renda pessoal total da Cidade. Por exemplo, o Meireles, bairro mais rico da Cidade, tem uma renda média 15,3 vezes (R\$ 3.659,54) maior do que a do Conjunto Palmeiras (R\$ 239,25), que ocupa o último lugar (119ª colocação).

Além da concentração de renda existente em alguns bairros de Fortaleza, conforme demonstrado, ocorre também enorme desigualdade entre a Capital do Estado e os demais municípios, o que foi confirmado no estudo desenvolvido por Amorim et al. (2011, p. 3).

A ocupação demográfica e econômica do território cearense, por exemplo, é extremamente desbalanceada, com a Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), que ocupa apenas 3,5% do espaço estadual, abrigando, em 2003, 42% da população e concentrando cerca de 62% do PIB e 90% da arrecadação de tributos. Verifica-se, ainda, que apesar dos municípios cearenses localizados no interior do Estado empregarem 61% da força de trabalho do Estado, cobrindo quase todo o setor agrícola e perto da metade da indústria e dos serviços, o Produto Interno Bruto obtido por esses municípios atinge somente 38% do PIB do Estado. Como resultado, o PIB

³⁶ Os dez bairros mais ricos de Fortaleza, por ordem de concentração de renda: Meireles, Guararapes, Coco, De Lourdes, Aldeota, Dionísio Torres, Varjota, Praia de Iracema e Fátima (IPECE, 2012).

per capita desses municípios interioranos atinge 42% do PIB *per capita* na Região Metropolitana de Fortaleza.

Em contrapartida, o governo de Tasso Jereissati viabilizou obras estruturais para o Ceará, que impactaram uma parte da opinião pública com a propaganda oficial da construção de um moderno aeroporto internacional, de um complexo portuário do Pecém para exportar a produção do Estado e importar matéria-prima para a indústria, com o objetivo de garantir a globalização das empresas e a circulação de capital.

A proposta da gestão beneficiou a aproximação com as ideias neoliberais alinhadas com os países centrais que disseminavam essa política. Neste caso, o Governo do Ceará, em 1995, contava também com a avaliação e assessoria do Instituto de Massachusetts, conforme está expresso no Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998, documento em análise, na parte IV, p.103.

O eixo que o documento denomina de **Programação** estabelece, para a função social do Estado, as seguintes diretrizes: **a) Coordenador macro da política educacional; b) Educação de qualidade; c) Educação para todos e todos pela educação; d) O currículo assume papel de destaque, considerando-se que desde as primeiras séries a criança deve “aprender a aprender”**.

Neste fragmento do Plano de Governo Tasso, está explicitada uma aproximação com os princípios norteadores determinados pela UNESCO, via Relatório de Jacques Delors. Sendo assim, fica comprovado o fato de que as políticas para educação deste governo se guiaram por processos gerais, sendo influenciadas por organismos internacionais que objetivam o controle ideológico da educação dos países em desenvolvimento.

Em 1993 o Ministério da Educação elaborou um documento denominado de Plano Decenal da Educação, com diretrizes políticas para recuperação da escola fundamental e se comprometia a cumprir no período de uma década as resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob a tutela da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

Nesse sentido, o Plano de Governo do Ceará, para o período (1995-1998), estava articulado com as diretrizes das reformas educacionais e em seus objetivos a implementação da Educação Profissional do Estado efetivada pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará, desde 1995. A proposta da política de qualificação profissional desenvolvida por esta Secretaria, com base nos princípios da qualidade, avaliação e controle, desenvolvimento

tecnológico, informatização e mecanismos de adequação, estão articulados com o modelo de produção flexibilizada que passou a ser assimilado pelo governo a partir da década de 1990.

O Governo do Ceará, paulatinamente, se apropriou da reforma constitucional do Governo Federal. Seu discurso foi de investimento na **Promoção e Incentivo à Atividade Industrial**, conforme está consignado na documentação pesquisada, ou seja, nas Mensagens que o Poder Executivo encaminha ao Poder Legislativo, conforme transcrito a seguir.

No papel de indutor desse processo, deu prioridade a importantes mecanismos, com ênfase para a divulgação de oportunidades de investimentos, política de incentivos fiscais – com instrumentos atualizados e adaptados aos novos tempos e de infra estrutura industrial adequada. O perfil das 432 empresas atraídas no decorrer do último quadriênio 1995/1998, quanto ao gênero industrial, indica tendência mais expressiva para a produção de alimentos (14%), vestuário (13%) e calçados (12%). (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 1999, p. 90).

A proposta do Governo para a área de **Ciência e Tecnologia** tinha como objetivo a caracterização da montagem de um sistema de Ciência & Tecnologia. Isso se revela no Plano com o registro das diretrizes assim expressas: **reconhecer a inserção do Ceará como parte integrante do Nordeste do Brasil e da economia mundial globalizada.**

Nestas análises, encontram-se explícitas articulações entre o Plano de Governo do Ceará e as determinações das agências multilaterais que nortearam as reformas do Estado, com ênfase nas reformas educacionais. Por exemplo, há muita semelhança entre enunciados e afirmações das propostas do governo Tasso, com diretrizes defendidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, com diretrizes defendidas pelo Relatório para UNESCO de Jacques Delors.

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, [...] (DELORS, 2004, p. 90).

O plano de governo em análise demonstrou, na gestão pública, a pretensão de implementar uma política de Educação Profissional e Tecnológica materializada com a criação do Instituto CENTEC, que inicia suas ações com os CVTs e as faculdades de tecnologias – CENTECs que hoje se denominam –

FATECs. Isso ocorreu no primeiro ano da gestão do seu segundo mandato, após receber o Governo do seu aliado político Ciro Ferreira Gomes, em 1995. As especificidades do CENTEC, objeto maior desta pesquisa, serão retomadas no último capítulo, antes das Considerações Finais.

Essa explanação sobre a realidade social e política do Ceará objetiva a compreensão do *locus* da pesquisa, que serviu de base para incorporar as diretrizes e fundamentos da proposta política no contexto neoliberal em que o Brasil se inseriu na década de 1990.

Ao finalizar esta seção, na qual se abordou o contexto social e político do Ceará, deixou-se de cobrir os pormenores do Governo de Lúcio Alcântara³⁷ (2003-2006), entendendo que ele seguiu uma política semelhante ao antecessor. Com efeito, Lúcio Alcântara foi apoiado pelo mesmo grupo que vem governando o Ceará há 20 anos.

No governo atual, de Cid Ferreira Gomes (2007-2010 e 2011-2014), as políticas de impactos para Educação Profissional consistem na implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) pela SEDUC, em tempo integral, e a federalização de algumas unidades do CENTEC. Essas questões são delineadas e analisadas na próxima seção.

³⁷ No final do governo de Lúcio Alcântara, houve divergências políticas. Logo depois, ele rompeu com o PSDB, estando agora filiado ao Partido da República (PR).

CAPÍTULO III

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: ENTRE POLÍTICAS E REFORMAS

As políticas também enfatizam a necessidade de um novo perfil profissional. Moldado pelo desenvolvimento de “competência” e de “saberes”, que estariam sendo exigidos pelo mundo do trabalho em razão das novas formas de organização do trabalho e da produção (CARVALHO, 2010, p. 296).

Este capítulo da tese descreve a história mais recente da Educação Profissional e Tecnológica do Ceará, para que se compreenda o panorama do sistema educacional cearense, no que se refere a essa modalidade de ensino – as instituições, os cursos que ofertam, suas propostas formativas e as práticas pedagógicas.

Para materializar esse objetivo, foi necessário se aproximar das instituições estaduais, ou seja, a Secretaria Estadual de Educação Básica (SEDUC), o Conselho de Educação do Ceará (CEC), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e o Sistema S, com uma perspectiva para o atendimento dos cursos técnicos de nível médio das duas últimas décadas e as práticas da Educação Profissional.

Os indicadores colhidos foram levantados de fontes documentais, coletados nos acervos dessas instituições por meio de acesso aos documentos originais, obtidos da Coordenadoria da Educação Profissional da SEDUC, tais como o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008), documentos pedagógicos, como *Portfólio* da Educação Profissional, *site* oficial da SEDUC e também entrevista estruturada com duas coordenadoras pedagógicas da equipe da Coordenadoria de Educação Profissional.

Os dados do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) foram obtidos pelo *site* oficial e por indicativos bibliográficos de Sousa et al. (2011). Enquanto isso, os indicadores a respeito a Educação Profissional privada foram colhidos no Conselho de Educação do Ceará em visita à Câmara de Educação Superior e Profissional daquele órgão regulador.

O Sistema de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará está organizado em duas esferas administrativas, que compreendem o **sistema público**

e o **sistema privado**. Ambas ofertam programas didáticos que cobrem a formação inicial e continuada, com cursos profissionalizantes, o nível técnico e o superior.

No sistema público, o atendimento está sendo feito pelos Governos Federal e Estadual, por suas instituições **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)** pela rede de Educação Profissional do Estado do Ceará, **Secretaria de Educação Básica (SEDUC)** e pelo **Instituto CENTEC**, vinculado à **SECITECE**, este último objeto específico desta pesquisa, cuja análise será retomada de forma específica na seção cinco. A oferta dos cursos técnicos, por estes sistemas, ocorre na modalidade de Educação Integrada, pelos dois sistemas – federal e estadual – excluindo da rede estadual os cursos do CENTEC, que não adotam a modalidade integrada.

As modalidades concomitantes e subsequentes são ofertadas pela rede federal e pelo Instituto CENTEC. Assim, estão de acordo com o que disciplinam o Decreto 5.154/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No contexto geral do sistema de Educação Profissional e Tecnológica, a **esfera privada** é representada pelo “Sistema S,” (SESI, SESC, SENAC, SENAI, SEBRAE, SENAT, SEST e SENAR) com sua extensa rede de qualificação profissional, mantendo oferta para cursos de Educação Inicial e Continuada e os cursos técnicos de nível médio. Há também outras instituições privadas atuantes na Educação Profissional, que ofertam cursos profissionalizantes de curta duração e técnico de nível médio.

Segundo dados de 2012, do Conselho de Educação do Ceará, colhidos por meio de entrevista com a encarregada de documentos da Câmara de Educação Profissional, há cerca de 100 cursos técnicos credenciados em instituições privadas, os quais foram regulamentados pelo Conselho de Educação, para formação de técnico de nível médio. Esta formação, em instituições privadas no Ceará, ocorre nas modalidades concomitante externa e subsequente. Algumas dessas instituições ofertam também graduações tecnológicas.

Conforme explicita a legislação federal, a Educação Profissional técnica de nível médio pode ocorrer na modalidade **integrada**, que se caracteriza por uma articulação de currículo, em que o aluno matriculado cursa o Ensino Médio e Técnico em concomitância e na mesma instituição. Para efetivação da matrícula, é necessário que o aluno tenha cursado até o 9º ano do Ensino Fundamental, além

das avaliações institucionais. No Ceará, a matrícula nessa modalidade só ocorre na rede pública.

A modalidade **concomitante** permite que o aluno curse o Nível Técnico em uma instituição e o Ensino Médio em outra escola, mas a matrícula do curso técnico somente é autorizada quando o estudante conclui o primeiro ano do Ensino Médio. Essa modalidade no Ceará é ofertada na rede pública federal, nos cursos do Instituto CENTEC e naqueles da iniciativa privada. Enfim, na modalidade **subsequente**, o aluno poderá cursar o Nível Técnico quando tiver concluído o Ensino Médio. Essa modalidade é ofertada no sistema S, IFCE, CVTEC e nos demais cursos particulares.

Informações de 2012, do Conselho de Educação do Ceará, relatam que uma instituição privada³⁸ se credenciou, há mais de um ano, para ofertar cursos técnicos de Nível Médio na modalidade **integrada**, mas até o momento não entrou em funcionamento, o que faz se indagar os motivos da não oferta dessa modalidade pela iniciativa privada.

Considerando que a modalidade **integrada** articula as duas formações, propedêutica e profissional, exigindo dupla carga horária com demanda de professores qualificados para as áreas técnicas, equipamentos e laboratórios, tudo isso requer aporte de muitos recursos, o que elevaria o preço da mensalidade, equiparando-a ou até superando a mensalidade cobrada por cursos de nível superior de tecnólogo e bacharel pelas instituições universitárias particulares.

Decerto isto constitui um dos motivos que pode estar inviabilizando a oferta, considerando-se que, no sistema capitalista, a Educação é uma mercadoria e a finalidade da oferta está objetivada no lucro, e isso pode explicar por que as empresas educacionais não ofertam o Ensino Técnico na modalidade integrada.

Outra dificuldade é que um significativo número de alunos, que procuram um curso técnico de nível médio, o faz porque já está inserido no mercado de trabalho, ou busca imediatamente a inserção em um posto laboral. Nessa perspectiva, a Educação integrada não seria viável para quem está com essa expectativa. Dentre outros motivos, isso também explica a ausência de Educação Profissional integrada da formação de técnico de nível médio pela iniciativa privada.

³⁸ Este estudo não faz aprofundamento da oferta de cursos técnicos pela iniciativa privada.

Os Quadros 3 e 4, transferidos do **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará** (CEARÁ, 2008, p. 15), mostram os números da Formação Profissional do Ceará, das instituições mais representativas na modalidade de Educação Profissional, por cursos e por matrícula, da iniciativa pública e privada em 2005. O panorama deste atendimento expressa a realidade antes de o CENTEC ofertar o ensino técnico nas unidades dos CVTECs em 2006, do estabelecimento da Rede Estadual de Escolas de Educação Profissional (EEEP), pela SEDUC, em 2008 e da expansão do (IFCE), em 2009.

Quadro 3 – Número de Cursos de Formação Profissional por Nível de Formação/2005

Nível de Formação	CENTEC	CEFET	SENAR	SENAC	SENAI	Outras instituições	Total
Inicial e Continuada	1.711	34	668	1.432	347	438	4.630
Técnico de Nível Médio	12	14	-	38	7	44	115
Tecnológico	12	20	-	-	-	25	57

Fonte: Adaptado de Indicadores de Educação Profissional da SEDUC (2008).

Quadro 4 – Matrícula de Educação Profissional por Nível de Formação/2005

Nível de Formação	CENTEC	CEFET	SENAR	SENAC	SENAI	Outras instituições	Total
Inicial e Continuada	32.300	2.762	15.909	10.008	87.701	609.722	758.402
Técnico de Nível Médio	554	3.884	-	700	1.003	8.465	14.606
Tecnológico	1.816	5.834	-	-	-	7.469	15.119

Fonte: Adaptado de Indicadores de Educação Profissional da SEDUC (2008).

Estes indicadores de matrícula em 2005 são baixos em relação aqueles colhidos na Coordenadoria de Educação Profissional da SEDUC de 2011, que demonstram crescimento da Educação Profissional nos últimos cinco anos no Ceará. Ao se observar o total das matrículas para cursos técnicos em 2005, no quadro 4, se constata que foi de 14.606 o volume ofertado por todas as instituições deste nível do Ceará. Em 2011, as EEEP-SEDUC ofertaram cerca de 30 mil matrículas de cursos técnicos, e o IFCE, 20.500 matrículas. Isto confirma um avanço

de mais de 200%, no que se refere à matrícula dessas duas instituições que demonstram maior potencial na oferta dessa modalidade no Ceará.

Zibas (2007), ao discutir o panorama do Ensino Técnico no Brasil, chama atenção para o reduzido ensino técnico no Ceará até 2004.

O CENTEC oferece cursos técnicos apenas modulares. Em 2004, tinha 323 alunos matriculados nesses cursos. Esse tão reduzido número de matrículas sustentadas pelo Estado do Ceará se deve ao fato de que o governo do Estado, diante do decreto de 1997, que proibiu a oferta de ensino técnico articulado ao ensino médio, preferiu transformar todas as suas escolas de ensino técnico em escolas de ensino médio regular. Apenas em 2004, por uma ação judicial, foi compelido a voltar a oferecer ensino técnico de nível médio, optando, então, pelo ensino modular. Daí, o reduzido número de matrículas nesses cursos, que são de criação recente (ZIBAS, 2007, p. 8).

É importante registrar o fato de que apenas o indicador da expansão da matrícula de Educação Profissional no Ceará, ocorrente de modo mais visível na esfera pública a partir de 2008, não garante o atendimento de “todos” os que tentam se inserir nestas instituições. Também a excelência ou qualidade do processo não pode ser avaliada considerando apenas a ampliação das matrículas. É necessária maior atenção ao processo formativo, com um enfoque na retenção, na conclusão e na aprendizagem efetiva, porquanto percebe que as propostas de formação disseminadas pelo Banco Mundial e as demais agências de fomento têm como objetivo principal o imediatismo do atendimento à Educação Básica para elevar o nível da formação de mão de obra, afim de atender exigências mercadológicas.

3.1 O CEARÁ E SUA ARTICULAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UNIÃO

Nas duas últimas décadas (1990-2010) o Ceará implementou políticas de Educação Profissional e Tecnológica, a reboque das mudanças estruturais ocorridas no Brasil, para atender as exigências da reestruturação produtiva e a qualificação do trabalhador no contexto neoliberal.

A rede federal, desde 2007, efetivou ações que, no Ceará, se concretizam com a ampliação do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o Programa Brasil Profissionalizado. Essas ações têm como objetivo, na perspectiva do Governo Federal, via Ministério da Educação, fortalecer as redes estaduais de

Educação Profissional e Tecnológica, mediante o repasse de recursos para que os estados também expandissem a Formação Técnica por meio da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio, como forma de atender aos reclamos do mercado e ajustar o conhecimento do Ensino Médio à prática.

3.1.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Uma das ações percebida no âmbito federal de Educação Profissional e Tecnológica, e que refletiu no Ceará, foi a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), instituído pela Lei nº 11.892/2008. Assim configurou nova instituição de oferta de matrícula de nível técnico, que incorporou os extintos centros federais de educação tecnológica do Ceará (Cefets/CE) e as escolas agrotécnicas federais dos municípios de Crato e Iguatu.

O Instituto se propõe conceder um enfoque especial às áreas técnica e tecnológica, próprias de sua natureza institucional, já que destina metade das vagas à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial, de currículo integrado, como também se propõe expandir suas ações para o restante do Estado, descentralizando a oferta de Educação Profissional e Tecnológica historicamente concentrada nas capitais.

A proposta de expansão do Ensino Profissional público federal no Ceará está inserida numa macropolítica educacional, denominada Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A política de expansão se efetiva no Brasil em três etapas, sendo que, na primeira de (2005 a 2007), 64 unidades de ensino foram construídas no Brasil.

A segunda fase da expansão, com início em 2008, aumentou a matrícula de 215 para 500 mil. A terceira fase cobre o prazo de conclusão deste Plano de Expansão, que tem como meta alcançar o total de 562 escolas até 2014 em 512 municípios do Brasil, conforme registra seu *sítio* oficial. Essa meta repercute de forma impactante no Ceará, pois, conforme registros de 2011, a matrícula do IFCE atende a cerca de 20.500 estudantes com seus cursos regulares de formação técnica e tecnológica nas modalidades presenciais e a distância. Mantém 84 cursos técnicos e 64 cursos superiores, que cobrem a oferta de graduações tecnológicas, bacharelados e licenciaturas, além de cursos de pós-graduação, especialização e mestrado.

Em parceria com a SEDUC-CE, foram implantados cerca de 50 centros de inclusão digital e dois núcleos de informação tecnológica, com o objetivo de incluir a população do Estado nesse atendimento, além de proporcionar o acesso ao equipamento virtual. Outras parcerias institucionais se efetivaram com a Coordenação, pelo IFCE, do Programa de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC-Brasil). Nessas ações de

parcerias, os entes federados vão paulatinamente se aproximando do cumprimento das metas norteadoras consignadas no Relatório Delors, em que a prioridade consignada seria a informatização da sociedade.

Até o ano de 2008, o Ceará contava com três unidades do CEFET – uma em Fortaleza e as outras, em Juazeiro do Norte e Cedro. Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFCE hoje atende 23 municípios tirante o da capital, sendo 12 *campi* convencionais e 11 *campi* avançados. Em agosto de 2011, foram autorizados mais seis novos *campi* que ainda estão em implantação, passando, assim, para 29 os municípios que possuem suas unidades. Não obstante, esse atendimento é insuficiente para atender a procura por Educação Profissional.

No auge da expansão, o Governo do Ceará, por meio da SECITECE, transferiu varias unidades das escolas do Instituto CENTEC, incluindo as FATECs de Sobral e Limoeiro do Norte e o CVTEC de Aracati, com seus respectivos laboratórios. Essa decisão política do Governo de transferir a competência administrativa dessas unidades enfraqueceu a qualidade do ensino no CENTEC, na opinião dos professores participantes desta tese, cujo depoimento é abordado na próxima seção, espaço de análise desde a perspectiva dos docentes do CVTEC.

Os dados analisados mostram um indicativo de avanço ao acesso a uma formação profissional técnica na categoria pública federal, conforme as diretrizes da reforma. O acesso, no entanto, por si, não garante o atendimento ao direito a uma educação de qualidade. A Educação para o trabalho compreende também a Educação política, para que se afirme se realmente estão ocorrendo avanços. São reflexivas as observações de Carneiro (1998, p. 32), quando assinala que “[...] não existem valores pedagógicos descontextualizados da prática social e da vida real, entende-se que a educação **no** e **para** o trabalho é inerente a educação política”. Efetivamente, então, a Educação Profissional e Tecnológica deve privilegiar os fundamentos científicos dos processos de produção, bem como as diferentes dimensões da vida humana.

3.2 A REDE ESTADUAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA

Os documentos oficiais analisados e os depoimentos das coordenadoras da SEDUC entrevistadas, assinalam que a Educação Profissional no Ceará, na modalidade integrada ao Ensino Médio, se ajusta às orientações da política do Governo Federal. As ações do Governo do Ceará, por meio da Secretaria Estadual de Educação Básica (SEDUC), orientada pela legislação educacional federal e estadual, estruturou a Rede Estadual de Escolas de Educação Profissional, que integram a política estadual para as juventudes, com vistas a diversificar a oferta do Ensino Médio, visando à sua articulação com a Educação Profissional e com a continuidade dos estudos, conforme define o **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**, de 2008.

O início da oferta de matrícula dessa modalidade no Ceará ocorreu em agosto de 2008, oito meses depois de instituído, no âmbito do Ministério da Educação, pelo Decreto 6.302/2007, o Programa Brasil Profissionalizado. O maior objetivo do Programa é o fortalecimento das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica em todo o País.

Para alavancar o atendimento da modalidade de Educação Profissional Integrada, o Governo do Ceará conta com recursos federais do Programa Brasil Profissionalizado, que tinha uma dotação orçamentária de R\$ 900 milhões para o período de 2008 a 2011.

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

Está consignado em documentos públicos do Governo o fato de que, desde a implantação, em 2008, o Programa recebeu investimentos de R\$ 456 milhões, e propõe que até o final da atual gestão do Governo do Ceará a Rede Estadual de Educação Profissional alcance 140 escolas. Registra, ainda, a informação de que, em 2010, ano em que formou as primeiras turmas de alunos técnicos, foram gastos 5,5

milhões com bolsas de estágio. Em 2011, estagiaram mais de 6.000 alunos e o investimento com estágio foi de mais de 11 milhões de reais.

A assistência financeira destina-se a ações de desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, mediante seleção e aprovação de propostas, formalizadas pela celebração de convênio ou execução direta, na forma da legislação vigente.

O Conselho de Educação do Ceará e a SEDUC afirmam que o funcionamento dos cursos técnicos, na modalidade integrada à Educação Básica e em horário integral de 7 às 17 h, desde 2008. Segundo essas fontes, atualmente se encontram em funcionamento 92 escolas nessa modalidade, com oferta de matrícula em 17 escolas de Fortaleza e 75 em todas as demais regiões do Estado.

A SEDUC, ao iniciar, em 2008, a Formação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade integrada anuncia que executa uma proposta de formação integral, iniciando com 25 escolas em 20 municípios e quatro cursos de formação técnica – Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Turismo – para 4.230 jovens, conforme os registros documentais.

É preciso compreender que fazer uma escola integral significa cumprir procedimentos que a qualifiquem para ser denominada de Escola Integral, e essas ações vão muito além de uma integração curricular, da permanência de alunos nos dois turnos na escola e da adequação estrutural dos espaços físicos para esse atendimento.

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

Em 2009, o número de escolas se expandiu para 52, com maior diversidade de cursos, conforme se evidencia na entrevista com agentes educacionais da SEDUC.

Quando ocorria de não ser viável inaugurar uma escola de (EP) para atender a um só município e dependendo da aproximação geográfica, estes efetivavam e até hoje continuam efetivando um contrato de colaboração denominado de “consórcio” em que os municípios se agregam em um trabalho coletivo, e o município que reúne melhor condição estratégica de atendimento que é, no mínimo de quatro turmas de 45 alunos é

contemplado com a unidade escolar. Nesse caso, as despesas com transporte dos alunos são rateadas entre os municípios do consórcio. Já em municípios com maior população como é o caso de Juazeiro do Norte, Sobral, Maracanaú, que são considerados municípios pólos, com atendimento a vários municípios de uma região, eles congregam duas ou três escolas (ENTREVISTA, com Socorro Farias, 2012).

Os dados documentais mostram que, em 2012, já funcionavam 92 escolas de Educação Integrada no Ceará, que ofertam aproximadamente 30 mil matrículas em 73 municípios. A meta registrada pelo Governo do Ceará³⁹ é de ofertar 60 mil matrículas em 140 escolas até 2014, conforme já foi referido. A oferta dos cursos depende do perfil vocacional da região, que hoje conta com 52 cursos⁴⁰ constantes do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos⁴¹.

As 92 escolas em funcionamento estão cadastradas no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional (SISTEC)⁴², órgão federal que registra e controla os dados da Educação Profissional e Tecnológica do País, consoante determina a legislação complementar.

Examinando o *site* do SISTEC, percebe-se que os cursos mais ofertados no Ceará em 2005 foram Enfermagem, Segurança do Trabalho, Radiologia e Eletrotécnica. Os dados da SEDUC, em 2011, mostram que seus cursos mais ofertados são Enfermagem, Informática e os cursos do Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais.

³⁹ A implementação desta política ocorreu no governo de Cid Ferreira Gomes.

⁴⁰ Atualmente, cerca de 30 mil alunos estão matriculados nessas escolas, nos 52 cursos Técnicos (Técnico em Enfermagem, Técnico em Estética, Técnico em Massoterapia, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Manutenção Automotiva, Técnico em Mecânica, Técnico em Química, Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, Técnico em Instrução de Libras, Técnico em Administração, Técnico em Comércio, Técnico em Contabilidade, Técnico em Finanças, Técnico em Logística, Técnico em Secretariado, Técnico em Transações Imobiliárias, Técnico em Informática, Técnico em Redes de Computadores, Técnico em Agrimensura, Técnico em Carpintaria, Técnico em Desenho de Construção Civil, Técnico em Edificações, Técnico em Portos, Técnico em Agroindústria, Técnico em Design de Interiores, Técnico em Modelagem do Vestuário, Técnico em Paisagismo, Técnico em Produção de Áudio e Vídeo, Técnico em Produção de Moda, Técnico em Regência, Técnico em Cerâmica, Técnico em Fabricação Mecânica, Técnico em Petróleo e Gás, Técnico em Vestuário, Técnico em Agricultura (Floricultura), Técnico em Agronegócio, Técnico em Agropecuária, Técnico em Aquicultura, Técnico em Fruticultura, Técnico em Mineração, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Eventos, Técnico em Guia de Turismo, Técnico em Hospedagem, Técnico em Cozinha) ofertados, em aproximadamente 70 municípios cearenses.

⁴¹ Cursos ofertados por Eixo Tecnológico: Ambiente, Saúde e Segurança; Gestão de Negócios; Hospitalidade e Lazer; Controle e Processos Industriais; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Apoio Educacional; Técnico em Tradução e Interpretação de Libras.

⁴² O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) é o sistema que disponibiliza mensalmente informações sobre os cursos técnicos de nível médio, respectivas escolas e alunos desse nível de ensino.

Registrou-se nas entrevistas com agentes da SEDUC o fato de que, para atender à solicitação das famílias, são destinados 20% das vagas de Educação Integrada para alunos egressos de escolas particulares. Isso se iniciou no segundo ano de funcionamento nessa modalidade. As escolas integradas e em horário integral funcionam dois turnos, com nove tempos de aulas, diariamente. Os alunos passam o dia na escola e recebem três refeições, sendo o almoço e dois lanches.

Estrutura organizacional e funcionamento das escolas da SEDUC

A estrutura organizacional da rede de Escola Estadual de Educação Profissional (EEEPs) da SEDUC configura-se em três células, a saber: a) a célula da **gestão** de material, direcionada a dar suporte de funcionamento, também assumindo a responsabilidade financeira na aplicabilidade dos recursos capitados; b) a célula de **currículo**, que cuida do desenvolvimento e aplicabilidade do currículo dos cursos técnicos; e, c) a célula de **estágio**, dedicada a cuidar da captação de 100% das vagas para o Estágio Supervisionado e todo o processo de estágio, da articulação escola-empresa, bem como a contratação de seguro contra acidentes pessoais, conforme determina a Lei de Estágio nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Conforme está expresso no depoimento das coordenadoras entrevistadas, no primeiro ano de funcionamento, ainda não haviam sido construídas as escolas com a estrutura como se apresentam hoje. Para ofertar a modalidade de Educação Profissional em horário integral, algumas foram adaptadas, com exceção dos liceus, que já tinham sido construídos pelo governo de Lúcio Alcântara (2003-2006), antecessor de Cid Ferreira Gomes (2007-2010 e 2011-2014), com um projeto de espaço para atender a formação profissional.

Hoje existem três estruturas diferentes de escolas para Educação Profissional: a) **básicas** – onde funcionavam o Ensino Médio regular, adaptadas com ampliação de áreas, construção de laboratórios, refeitórios, enfim, uma adequação das estruturas físicas para comportar o funcionamento da Educação Integrada que acolhe o estudante durante dez horas na escola. b) **liceus** – outro modelo de escola em funcionamento são os liceus, construídos no governo de Lúcio Alcântara, com a finalidade de atender a Educação Básica e Profissional. São escolas novas e bem estruturadas. c) **padrão MEC** – é a escola mais moderna, construída especificamente para a Educação Profissional em horário integral. São

chamadas escolas padrão- MEC, já que há um disciplinamento do referido Ministério com um modelo arquitetônico que norteia o projeto local da edificação das escolas.

As escolas denominadas padrão-MEC têm uma estrutura que já foi pensada e elaborada para todo o Brasil, onde houvesse adesão para Educação Integrada. Em trecho da entrevista com as coordenadoras de Educação Profissional da SEDUC, se evidencia a organização dos espaços na escola.

Este modelo contempla áreas de lazer, jardins, bibliotecas, auditórios, anfiteatro, quadras esportivas, laboratórios, salas de aula, refeitórios, etc. Toda essa infra-estrutura vai além do atendimento ao aluno. O seu desenho foi planejado para inclusão social e da comunidade como um todo. Com áreas coletivas abertas à comunidade, a escola padrão possui uma estrutura de espaços públicos localizados logo na entrada. Com isso evita que o visitante precise adentrar toda escola para ter acesso a determinado equipamento. Em alguns municípios de pequeno porte, esses espaços são muito requisitados pela comunidade, até mesmo pela prefeitura local, para realização de eventos, reuniões ou lazer da comunidade (ENTREVISTA, com Maria Alves dos Santos, 2012).

Foi também explicitado, pela mesma fonte, que, em virtude de o projeto-piloto ter sido elaborado pelo MEC, cabe a cada Estado poder fazer as adaptações que mais se harmonizem à realidade climática, cultural e ambiental de sua comunidade.

A gestão e a organização curricular da Educação Profissional nas EEEPs

Para uma melhor compreensão da realidade pesquisada sobre as práticas pedagógicas e o funcionamento da Educação Profissional integrada, modalidade implementada pela SEDUC-CE, considerou-se importante as entrevistas concedidas por uma Orientadora da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico e por uma Coordenadora Pedagógica da EEEP/SEDUC-CE. Nesta seção analisa-se registros dos depoimentos gravados com as entrevistadas, como também a documentação que deu suporte a melhor compreensão das práticas pedagógicas das EEEP.

Pela documentação analisada e com arrimo nos relatos das agentes entrevistadas, é possível asseverar que a gestão da Educação Profissional está articulada com princípios da iniciativa privada, neste caso, de acordo com a fala das entrevistadas, as EEEPs da SEDUC se inspiram na gestão da Fundação Odebrecht, que consiste no modo de gerenciamento de empresa denominado Tecnologia

Empresarial Socioeducacional (TESE), adaptado para gerir escola. Na exposição da coordenadora de EP da SEDUC, este modelo consiste na “Pedagogia da presença” que se diferencia com a presença do gestor monitorando todo o processo com base no ciclo PDCA, (Plan/Do/Check/Act, ou seja, planejar, executar, avaliar e refazer as ações).

Pelo modelo de gestão da TESE, cada agente da escola é responsável em fazer seu plano de ação específica, que contemple esse conceito de gestão, como, por exemplo, o professor de língua portuguesa faz o seu plano de ação dentro do contexto geral da escola para melhor desenvolver sua disciplina e assim, todos inclusive os alunos aprendem nas atividades complementares a fazer seu projeto de vida dentro desta linha de ação. (ENTREVISTA, com Maria Alves de Melo, 2012).

De acordo com as entrevistadas e pela análise dos documentos, constata-se que o currículo dos cursos técnicos na modalidade de Educação Integrada está organizado em um mapa com carga horária total de 5.400 h/a, distribuídas em 13 disciplinas da base comum, que cobrem 2.620 h/a, igualmente para todos os cursos. As áreas técnicas estão com carga horária de 800, 1.000 e 1.200 horas. Para os estágios, é ofertada uma carga de 600 horas para o curso de Técnico em Enfermagem e 400 horas para os demais cursos. As coordenadoras entrevistadas registraram que a SEDUC oferta uma carga horária maior para o Estágio do que a mínima exigida por lei, que é de 25% do total de horas do curso técnico.

Segundo as entrevistadas, já também as atividades complementares que preenchem o restante das horas até completar o total de 5.400 h/a, como já indicado. Essas atividades, segundo informações da equipe pedagógica, são desenvolvidas ao longo do curso, de forma que os princípios de gestão da TESE sejam apropriados pelos estudantes e que, com base nessa filosofia da gestão, os estudantes aprendam a construir seu projeto de vida ao longo dos três anos de formação.

Outra atividade complementar é o foco no empreendedorismo juvenil, pois são 80 h/a de temáticas práticas e vivências em parceria com o SEBRAE, para que o estudante se aproprie bem deste conceito e comece a elaborar a possibilidade de ser um empreendedor, conforme determinam as premissas do projeto de formação da SEDUC.

Nesse sentido, as EEEP da SEDUC no Ceará objetivam ações formativas com ênfase na tecnologia empresarial, no empreendedorismo e na gestão, demonstrando assim, uma preocupação com a formação de mão-de-obra para

atender a demanda do mercado. Freitas (2012), ao se referir “agenda dos reformadores empresariais e a educação pública no Brasil” fez críticas a esse aspecto da formação básica e profissional e chama atenção para a Educação Profissional vista como uma via para melhorar a relação oferta e procura de mão-de-obra para o mercado, enfim, enfatiza que o objetivo da formação deveria ser as diferentes dimensões da vida humana.

[...] uma atividade econômica mais elevada e que passa a demandar um volume de mão de obra em algumas áreas, maior do que no passado, melhor infraestrutura (portos, estradas, aeroportos), mas o que interessa no caso da educação, mais diretamente, é a questão da mão de obra. Essa demanda por mão-de-obra aparece como um clamor pela melhoria da qualidade de ensino, mas isso tem que ser visto com cautela. Na realidade, quando os empresários falam de melhoria da qualidade do ensino o que está em jogo é melhorar a relação oferta-procura de mão-de-obra. Significa que se você tem pouca mão de obra para uma determinada área, ela custa mais caro, se você tem muita barateia (FREITAS, 2012, p. 8).

Outra prática esclarecida pelas coordenadoras da SEDUC consiste nas atividades complementares, conforme explica a entrevistada, que define o projeto **Diretor de Turma**.

A metodologia desta prática veio de Portugal. É desenvolvida na escola por um professor por curso, em atividades complementares de 5 h/a semanal, sendo que em 1 h/a ele faz exposição de temas, como, por exemplo, cidadania e formação cidadã e as outras 4 h/a, ele dedica-se ao acompanhamento individual do aluno, de forma mais personalizada [...] Identificar as dificuldades do aluno, observar notas, conversar com familiares. (ENTREVISTA, com Maria Alves de Melo, 2012).

Dentro das atividades complementares, há uma carga horária de estudos já que o aluno fica dez horas diariamente na escola. A organização da agenda de estudos é feita de acordo com a carga horária geral do curso, de forma que os cursos com carga horária menor são mais privilegiados com atividades complementares.

Na organização do currículo, há também os projetos interdisciplinares, onde são desenvolvidos artes e esportes. Dependendo-se do curso, direcionam-se os projetos de atividades complementares para cursos de línguas com foco nos cursos de Turismo e Informática, sendo que no curso de Turismo mais voltado a conversação e no curso de Informática mais ênfase na leitura. (ENTREVISTA, com Maria Socorro Farias dos Santos, 2012).

Se o aluno ficar reprovado em uma disciplina técnica, ele tem que usar os tempos livres para a recuperação. A escola profissional adota a progressão parcial, ou seja, até três disciplinas em que o aluno possa se reprovar e no ano seguinte siga fazendo a dependência destas. Isso não pode ocorrer se a disciplina na qual o aluno se reprovou for da área técnica, pré-requisito para o ano seguinte.

Enfim, toda a carga horária da base comum, da área técnica, estágio e atividades complementares, totaliza 5.400 h/a de formação para o estudante do curso técnico na modalidade Educação Profissional Integrada.

Organização e prática de estágio

O estágio se inicia no terceiro ano do curso técnico. Para os estudantes que cursam Enfermagem, o estágio inicia-se no primeiro semestre do terceiro ano e com uma carga horária de 600 h/a. Consta na portaria de matrícula a exigência para que o aluno do curso de Enfermagem efetue sua matrícula com idade mínima de 14 anos e seis meses, pois o estágio desse curso abrange os dois últimos semestres e a legislação exige a idade mínima de 16 anos para cursar estágio.

Para os demais cursos técnicos, o estágio inicia-se no segundo semestre do terceiro ano, com uma carga horária de 400 h/a, portanto, a primeira matrícula pode ser efetuada com o aluno contando apenas 14 anos de idade, e ele terá garantia de estágio no 3º ano do curso.

Os estudantes do terceiro ano, ao ingressarem no estágio, recebem uma bolsa concedida pelo Governo do Estado, via SEDUC, ficando a empresa parceira do estágio desobrigada de qualquer pagamento ao estudante. Este, no entanto, recebe da SEDUC 50% do salário mínimo vigente, pagos a cada 100 horas de estágio, acrescidos de R\$ 2,00 (dois reais), por dia de estágio, que se refere ao pagamento do transporte. A retribuição da bolsa é feita em quatro parcelas, mesmo que o curso tenha 600h/a de estágio. Na empresa, um grupo de oito estagiários é orientado pelo supervisor de estágio e, na escola, pelo professor orientador.

3.3 SELEÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA SEDUC

Os professores da rede de formação profissional da SEDUC pertencem a três categorias.

- a) **Professores efetivos** – são servidores públicos concursados do Estado para atuarem na educação básica. Fazem uma seleção interna para atuarem nas escolas de educação profissional, mas só ministram aulas das disciplinas da base comum e das atividades complementares. O professor da rede que for selecionado para a escola de educação profissional, assina um termo de dedicação exclusiva de 40 h/a semanais.
- b) **Professores temporários** – são professores contratados por tempo determinado, pelo Estado, para suprir carência de concursos. Estes também destinam-se a ministrar aulas do currículo da base comum dos cursos técnicos. O processo seletivo é feito pela Universidade Federal do Ceará que mantém um convênio com a SEDUC para essa finalidade.
- c) **Professores da área técnica** – são os profissionais selecionados para atuarem nas áreas técnicas. A contratação desses professores é feita pelo Instituto de Ensino – CENTEC por meio de um contrato de gestão com a SEDUC, mas o processo de seleção é feita no Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) da região do município para o qual o professor está sendo contratado.

O salário dos docentes contratados varia de acordo com o número de horas semanais, podendo ser até de 40 h/a, com vencimentos definidos de acordo com a titulação. A equipe de professores da área técnica é composta por tecnólogos, graduados, especialistas, mestres e doutores.

No caso dos professores contratados por tempo determinado, temporários e técnicos, ocorre maior precarização do trabalho, pois, mesmo atuando em uma escola pública, estão subordinados às relações de trabalho similares aos profissionais do setor privado, sendo vinculados ao regime de trabalho da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e não fazem *jus* a estabilidade profissional

que os professores concursados adquirem como servidores públicos sob o regime estatutário. O mais grave é que o número de professores temporários dos componentes curriculares da base comum e da área técnico-profissional vem aumentando e o Governo não adota uma política adequada de reposição de docentes via concurso público.

Silva (2012), ao analisar a precarização do trabalho docente na Educação Básica, confirma essa tendência, mencionando, dentre outros fatores, os contratos de trabalho por tempo determinado como algo que potencializa a precarização.

Se a profissionalização docente tornou-se assimilável no discurso oficial, como aparece formalmente na expressão valorização do magistério, inversamente assistimos a um processo de precarização, expresso não só nas condições de trabalho, no aumento do número de alunos, baixos salários, etc., mas também na manutenção de um grande número de profissionais sob contrato temporário. (SILVA, 2012, p. 141).

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

Isso quer dizer que o Estado do Ceará está transferindo para outro a responsabilidade pela contratação de professores. Estas organizações, por sua natureza jurídica, podem contratar pessoal sem o expediente do concurso público, configurando um tipo de vínculo instável, estando sujeitos às relações de trabalho, regime de trabalho/lotação e salários determinados pelo CENTEC.

Alguns autores da área do Direito situam a legalidade de contratações de pessoas sem concurso público por organizações sociais no âmbito das reformas do Estado brasileiro, que preconizam, por exemplo, a transferência de serviços da Administração Pública para o setor privado – um ajuste ao modelo neoliberal correspondendo ao Estado mínimo. Neste caso, a contratação de professores com vínculos junto a uma organização social configura uma flexibilização no sentido de desfigurar a profissão docente na Educação Básica.

Neste sentido, mesmo sem fazer um aprofundamento jurídico às críticas que Olivo (2005) faz a Emenda Constitucional nº 19, no que dispõe o § 8º do art. 37, que assim se expressa na Constituição Federal de 1988.

§ 8º A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenham por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre:

I- o prazo de duração do contrato;

II- os controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes;

III- a remuneração do pessoal.

O autor argumenta que este dispositivo legal, por introduzir mecanismos de mercado, enseja a “possibilidade de aumentar a autonomia gerencial, orçamentária e financeira de órgão e entidades da Administração direta e indireta, através do contrato de gestão”. (OLIVO, 2005, p. 49). A redação do dispositivo constitucional é alvo de críticas pela doutrina, o que conduz a citar outros autores, destacando-se Rivolin e Silva Neto, os quais sugerem uma nova Emenda Constitucional e que se promova “a correção do despautério despropositado que a emenda nº 19 trouxe a lume, num dos momentos mais infelizes da história do direito constitucional brasileiro”.

Para Olivo (2005, p. 49), “a crítica tem procedência quando fica demonstrada a enunciação das partes do Contrato de Gestão, de um lado, os administradores dos órgãos e entidades da administração direta e indireta, e do outro o poder público”. Nestes termos, é especialmente incisivo ao questionar:

Tratar-se-ia do poder público contratando o poder público? Um governador contrataria a Secretaria de Estado que ele próprio administra superiormente para um trabalho de gestão da saúde? A Administração direta do Estado contrataria a Administração direta do Estado? Um prefeito contrataria um departamento da própria prefeitura, para a gestão da educação no município? A cabeça contrataria o braço? A parte da frente contrataria a parte de trás, ou a de cima contrataria a de baixo, no mesmo corpo organizacional? Onde há qualquer sentido remoto nesta idéia? (OLIVO, 2005, p. 50).

Esta citação abre mais uma reflexão sobre a complexidade destes questionamentos, o que conduz à raiz do problema, pois se o § 8º do art. 37 da CF é apontado pelos autores anteriormente citados como tecnicamente equivocado, no entanto continua a vigorar no ordenamento, jurídico e a surtir os efeitos que a proposta da reforma do Estado disciplina. É necessário esclarecer que a Emenda Constitucional nº 19 sustenta a Lei Federal 9.637/98, cujo objetivo é disciplinar os atos das organizações sociais e os contratos da gestão.

3.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA

O Governo do Estado, por meio de sua Secretaria de Educação, assumiu a sugestão de promover a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional em tempo integral, com uma proposta de Educação Integrada, conforme o que disciplina o Decreto 5.154/2004, art. 4º, § 1º inciso I, que assim se expressa:

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;

Com base no que determina a legislação, a SEDUC (2008) planeja e executa sua proposta pedagógica, de Educação Integrada, registrando sua **missão** e **premissa** da seguinte forma: “Integrar a formação escolar de nível médio com uma habilitação profissional técnica através de educação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho e práticas vivenciais em protagonismo juvenil”. (P,16).

Além da missão, já delineada, a SEDUC define as **premissas** de suas práticas fundamentadas em quatro linhas, denominadas de: protagonismo juvenil; formação continuada; atitude empresarial; e corresponsabilidade. Isso se expressa nos planos e nas ações voltadas para uma pedagogia de mercado com enfoque no empreendedorismo juvenil, cooperativismo, desenvolvimento de projetos e relações de trabalho - tudo bem articulado com as disseminações das propostas dos organismos internacionais que implementaram as reformas de Estado.

Com sustento nestes fundamentos e diretrizes das EEEPs da SEDUC, é possível garantir que as práticas adotadas nas escolas de Educação Profissional da SEDUC, estão fundamentadas em macropolíticas, disseminadas pelos organismos internacionais, as quais refletem toda a ideologia que sustenta a sociedade capitalista contemporânea, com aporte no empreendedorismo, na flexibilização, na sociedade do conhecimento, nas parcerias públicoprivado, na globalização da cultura e na quebra de fronteiras para o capital.

Conclui-se, que, por meio da gestão educacional das Escolas de Educação Estadual Profissional (EEEPs), a SEDUC-CE incorporou no processo

pedagógico e a ideologia do mercado, conforme define a missão e as premissas registradas nos documentos das EEEPs.

As coordenadoras de Educação Profissional entrevistadas nesta pesquisa, ao serem perguntadas sobre os avanços e dificuldades do processo de Educação Profissional Integrada, responderam o seguinte sobre os avanços.

Oportunidade de formar técnico com uma educação de qualidade. Hoje muitos técnicos em enfermagem e outras áreas, formados nas (EEEPs) passam em concursos. (ENTREVISTA com Maria Socorro Farias dos Santos, 2012).

No **Projeto Diretor**, o aluno aprende a fazer o projeto de vida dele. Muitas vezes ocorre do aluno ingressar na escola por que a família quer, mas não é uma formação qualquer o aluno sai diferente, ele é bem articulado, sabe se expressar bem, percebe-se a diferença dos alunos da escola integrada. (ENTREVISTA com Maria Socorro Farias dos Santos, 2012).

A respeito das dificuldades, colheu-se o seguinte:

Carência de professores nas áreas de ciências da natureza para as disciplinas da base comum e professores das áreas técnicas para as escolas de todas as regiões do interior. (ENTREVISTA com Maria Alves de Melo, 2012).

A dificuldade dos professores das áreas técnicas com a didática e com a gestão de sala de aula. (ENTREVISTA com Maria Alves de Melo, 2012).

Adaptação dos alunos ao tempo integral, eles vem de uma realidade de escola básica de um turno e é muito nova essa realidade de ficar em tempo intensivo, 10 horas na escola. (ENTREVISTA com Maria Socorro Farias dos Santos, 2012).

Os trâmites burocráticos atrasam o processo de formação. A demora de aquisição de material didático e laboratórios. (ENTREVISTA com Maria Alves de Melo, 2012).

As diferentes modalidades de professores, (concursados, temporários, contratados. (ENTREVISTA com Maria Socorro Farias dos Santos, 2012).

Dificuldade de articular os currículos em ritmos diferentes, enquanto que as disciplinas da base comum seguem o ritmo da escola regular e são trabalhadas o ano inteiro, as disciplinas técnicas são ministradas por módulos e estes são encerrados a cada semestre. (ENTREVISTA Socorro Farias dos Santos, 2012).

Não se trata aqui de querer minimizar o alcance dessa política de Educação Profissional Integrada, implementada pela Secretária de Educação Básica do Ceará, mesmo que tardia.

Percebe-se, contudo, no depoimento das entrevistadas uma leitura em relação ao trabalho, com ênfase em sua caracterização como emprego. Também na documentação analisada está consignada, de forma explícita, uma centralidade da formação para o trabalho. No mundo atual, o sentido do trabalho assumiu um pragmatismo dominante, conforme afirma Frigotto (2009). A compreensão de trabalho subsumida a emprego se manifesta, o tempo todo, no debate e nas propostas de formação e qualificação profissional. Esse já era o entendimento de Xerez e Carvalho (2012, p. 14) ao registrarem a ideia de que

[...] essas questões se manifestam e refletem no discurso empresarial, nas práticas de gestão e mais especificamente na seleção de recursos humanos articulando a formação com a lógica de reestruturação do capital com componentes de formação contemplados pela nova base científico-técnica.

As coordenadoras entrevistadas, quando se referem à dificuldade de articular os conteúdos curriculares em módulos semestrais, ministrados nas disciplinas técnicas e em séries anuais, para os conteúdos da base comum, não dizem acerca dos critérios para adotar essa organização. A LDB nº 9.394/96, todavia, em seu artigo 23, permite aos sistemas de ensino a liberdade de organização, contemplando o interesse do processo de aprendizagem.

Conclui-se este capítulo com uma síntese da política de Educação Profissional Técnica da Rede Pública Estadual do Ceará, na modalidade integrada, seus avanços e limites. Para tanto, procedeu-se à descrição da organização, diretrizes e fundamentos que orientam a política e a prática da Educação Profissional técnica das ETEPs do Ceará.

CAPÍTULO IV

4 O CENTRO VOCACIONAL TÉCNICO EM CENÁRIOS DE REFORMAS (1995-2010)

[...] consideramos que a proposta reformista se contrapõe as possibilidades de um processo de escolarização que contribua na perspectiva de remover radicalmente as práticas sociais que objetivam a alienação, a exploração e o controle do trabalho pelo capital. (GONZALEZ, 2002, p. 14).

O estudo de Gonzalez (2002) se constitui uma fonte importante, para uma melhor compreensão do período em evidência. O objetivo deste capítulo é analisar a implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica praticada por meio do Instituto CENTEC, tendo como base as diretrizes e fundamentos que orientaram a proposta de qualificação para o trabalho nos cursos técnicos de Nível Médio, ministrados nos cursos de Eletromecânica e Metalurgia no CVTEC de São Gonçalo de Amarante-Ceará.

Ela está organizada em cinco itens. No **primeiro**, apresenta-se a emergência do CENTEC no contexto político do Ceará. No **segundo**, mostram-se a estrutura e organização do CENTEC. No **terceiro**, faz-se breve contextualização do Município de São Gonçalo do Amarante, nesta última década, período que vivencia intensa transformação das práticas sociais e dos novos espaços de trabalho. No **quarto** item, articula-se o cenário de São Gonçalo do Amarante (SGA), à realidade do CVTEC, na perspectiva da organização pedagógica e nas práticas dos cursos técnicos em análise. Enfim, o **quinto** item beneficia a pesquisa de campo, com base nos registros dos depoimentos dos professores do CVTEC.

4.1 A EMERGÊNCIA DO CENTEC

O Governo do Ceará definiu a competência do Instituto CENTEC da seguinte forma: “[...] promover a Educação Tecnológica de qualidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, atendendo à demanda da sociedade em setores estratégicos para o desenvolvimento sustentável do Estado do Ceara” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 1999, p. 120).

Com a criação da SECITECE, em 1995, no segundo governo de Tasso Jereissati, surge a Política de Educação Profissional e Tecnológica, cujo projeto

previa a criação de centros de ensino tecnológico (CENTEC), com formação para tecnólogo, nível superior, e dos centros vocacionais tecnológicos (CVT), com uma proposta de formação inicial e continuada.

Em 1999, no terceiro governo de Jereissati, ocorreu formalmente a criação do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), que incorporou à sua estrutura organizacional as unidades do CENTEC que funcionavam com essa denominação, com os níveis básicos e superior, desde a implementação da SECITECE. Um ano depois de sua criação, em 2000, foi qualificado como organização social. Com essa denominação jurídica e com suporte de uma Secretaria específica para a área de Ciência e Tecnologia, o Instituto de Ensino Tecnológico (CENTEC) ganhou dimensão e passou a se expandir em diferentes áreas, com a institucionalização, até os dias atuais, embora o Ceará tenha passado por três governos diferentes, os quais deram continuidade aos propósitos e princípios consignados em seu Estatuto.

O Instituto CENTEC é uma organização social que mantém em funcionamento a formação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, com o funcionamento dos centros vocacionais tecnológicos (CVTs); centros vocacionais técnicos (CVTECs) e as faculdades tecnológicas (FATECs), cuja atuação prática se destina a qualificar força de trabalho nos municípios do Estado.

O objetivo do CENTEC expresso nos documentos oficiais consiste em

Atuar como centro de referência da Educação Profissional e Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação, técnica de nível médio e da formação inicial e continuada de trabalhadores, visando ao desenvolvimento ambiental hidroagrícola, pecuário, agroindustrial, eletromecânica, do turismo e da tecnologia da informação no Estado do Ceará. (CEARÁ, 2009, p. 2).

As políticas para Educação Profissional no Ceará, referidas aqui, foram elaboradas considerando a articulação com um contexto nacional e internacional que impulsionava o Estado para o processo de globalização. Essas políticas foram feitas tendo como base o discurso da modernização e da eficiência. A partir de 1995, com o Governo de Fernando Henrique Cardoso, esse discurso se potencializou e sua efetivação ocorreu no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob o comando do ministro Bresser Pereira.

Silva Junior (2001, p. 28, grifos do autor) ao se referir a essas reformas e à descentralização da Administração Pública, que ensejou na implantação de organizações sociais (OS), explicitou que

A chamada *modernização* ou *o aumento de eficiência* da administração pública será, para o Ministro, resultado de um complexo projeto de reforma, que vise a um só tempo o fortalecimento da administração pública direta – *núcleo estratégico do Estado* – e a descentralização da administração pública com a “implantação de ‘**agências executivas**’ e de ‘**organizações sociais**’ controladas por contrato de gestão.

Entre 1996 e 2005, as fundações privadas e associações sem fins lucrativos (Fasfil), em que se enquadra o CENTEC, cresceram no Brasil 215,1%, conforme Neves (2010, p. 17),

Esse crescimento representou quase três vezes a média de crescimento de todos os demais grupos de entidades, públicas e privadas, existentes no Cadastro Central de Empresas. Ainda, de acordo com os dados de 2005, as (**Fasfil**) empregavam 1,7 milhões de pessoas como trabalhadores assalariados.

A nomenclatura “organização social” é recente na estrutura jurídica⁴³ da sociedade brasileira e se caracteriza por entidade privada, formalmente sem fins lucrativos, que pode executar, por meio de convênios com órgãos públicos, funções que, em princípio, seriam de responsabilidade do Estado. Sobre esse assunto, Zibas (2007, p. 9) contribui com a discussão, quando anota:

Na verdade, o Estado do Ceará, na década de 1990, foi um dos Estados brasileiros que mais se aproximou da decantada “nova administração pública”, tentando, de diversas formas, introduzir mecanismos de mercado em seu sistema educacional público. O processo de articulação do Estado a uma “organização social” passa por essa opção político-ideológica.

Essa discussão foi aprofundada por Neves (2010), que se refere às organizações sociais (OS) como entidades criadas mediante isenções fiscais, para

⁴³ Organização Social (OS) é uma entidade disciplinada na Lei Federal 9.637, de 15 de maio de 1998, para o exercício de atividades, dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e à preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, constituindo-se em pessoa jurídica de Direito Privado. Isto significa que tais organizações atuam sob as regras típicas do Direito Privado, nivelando-se ao particular e sem as prerrogativas próprias da Administração Pública. As organizações sociais (OS), se caracterizam por prestar atividades de interesse público por meio da iniciativa privada e sem fins lucrativos, com incentivo e fiscalização do Poder Público, mediante contrato de gestão. O CENTEC no Ceará é uma organização social que mantém contrato de gestão com o Governo do Estado.

partilhar, por meio de parcerias, responsabilidades com a aparelhagem estatal nas áreas de Educação, Saúde e Assistência Social.

Olivo (2005) destaca a peculiaridade das **OS** em não serem constituídas como órgãos públicos e sim como pessoas jurídicas de Direito Privado, investidas de atribuições públicas. A elas é conferida, pela legislação, uma série de prerrogativas, tais como a desnecessidade de concurso público para a contratação de pessoal e de licitação para contratar serviços, obras e materiais. Outra vantagem conferida às **OS** se ampara na Constituição e no Código Tributário Nacional, que estabelecem possibilidades “de não incidência de tributos bem como exclusão do crédito tributário por parte do Estado, como forma de estímulo a determinadas atividades.” (OLIVO, 2005, p. 13).

Essa discussão será aprofundada nesta seção, à medida que se analisa a estrutura jurídica do Instituto CENTEC. Na documentação pesquisada sobre a implementação do CENTEC, consta que o Instituto, sem fins lucrativos, é caracterizado como uma sociedade civil de direito privado, integrado ao Sistema Estadual de Educação e ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Foi qualificado como organização social (OS), por decreto governamental, para prestar serviço à sociedade mediante contrato de gestão, ou seja, convênios firmados com o Governo do Estado do Ceará, por meio da SECITECE. Conta com outras parcerias com empresas públicas e privadas, sendo, também, credenciado pelo Ministério da Educação (MEC) como instituição de ensino superior (IES).

O artigo 6º do Estatuto do CENTEC (1999) exprime os recursos financeiros que dão suporte ao funcionamento e manutenção do Instituto e estão inventariados da forma seguinte.

Os recursos financeiros necessários à manutenção do CENTEC serão provenientes de:

- I. Contrato de Gestão firmados com o poder público, através dos órgãos competentes;
- II. Convênios ou Contratos de Pesquisa e Desenvolvimento com órgãos e entidades governamentais, instituições privadas, empresas e agências nacionais ou internacionais de desenvolvimento científico e tecnológico;
- III. Contratos de Prestação de Serviços Especializados nas suas áreas de atuação com órgãos e entidades governamentais, instituições privadas, empresas e agências nacionais e internacionais;
- IV. Doações, auxílios, legados e subvenções que venham a ser feitas ou concedidas pela União, Estado e Municípios, ou por quaisquer

- entidades públicas ou privadas, aceitas somente após a manifestação do Conselho de Administração;
- V. Receitas provenientes de taxas, mensalidades, anuidades e emolumentos que forem fixados pela Diretoria Executiva;
 - VI. Recebimento de Direitos sobre marcas, patentes e publicações que lhe pertencem, bem como “royalties” e pela cessão de licenças de uso e fabricação a terceiros, cumpridas as formalidades legais;
 - VII. Rendimentos auferidos de seus bens patrimoniais e de aplicações financeiras de suas disponibilidades;
 - VIII. Receitas provenientes da produção de bens;
 - IX. Recursos de operações de crédito, provenientes de empréstimos e financiamentos obtidos, devidamente aprovados pelo Conselho de Administração;
 - X. Locação de espaços físicos;
 - XI. Por outros que por ventura lhes sejam destinados.

As formas de financiamento previstas mostram com muita clareza as diretrizes mais gerais da reforma do Estado no Brasil na década de 1990. Ao desvincular as receitas do orçamento do Estado, o Governo obriga essas instituições a se financiarem quase que exclusivamente no mercado, na condição de vendedores de serviços, na obtenção de crédito e no pagamento de taxas. Dessa forma, impõe uma lógica de administração privada no espaço público, incorporando a cultura do privado no público, que se constitui uma das formas de privatização mais sutis e eficientes.

Observa-se, no entanto, é que se a gestão é privada, o financiamento não, contrariando em parte o que seu estatuto determina. Segundo Oliveira, P. (2005, p. 87):

Sendo o CENTEC registrado como organização social, os recursos para sua manutenção deveriam provir da venda dos serviços e produtos vendidos por essa instituição, através de contrato de gestão. Entretanto, até o momento, os recursos que dão sustentação ao CENTEC são, em grande parte, de origem pública: do governo Federal (através do FAT e CNPq) e estadual. Neste sentido, a indefinição da fonte de financiamento do CENTEC ameaça a sua existência.

Ao fazer referência à natureza jurídica privada do CENTEC e ao seu modelo funcional de “contrato de gestão”, Oliveira, P. (2005, p. 79) acentua que “o Estado redefine seu papel de financiador da educação, transformando-se em simples parte contratante ou mero comprador de um serviço”.

É importante questionar: qual o interesse do Estado em delegar suas funções para as organizações sociais? Qual o impacto desse processo de repolitização? O Estado se formata, a si próprio, semelhante a uma empresa privada? Nesse sentido, Neves (2010, p. 88) esclarece que “O impacto desse

processo de repolitização da política pode ser medido pelo crescimento vertiginoso das novas (**OS**) ao longo das duas últimas décadas no país”. Acentua que o crescimento das (**OS**) no Brasil, no período de 1996 a 2005, é de 215,1%, conforme já expresso. As (**OS**) são a face mais visível das organizações não governamentais (**ONGs**), que surgiram desse processo de reformas do Estado.

Ao analisar os governos de FHC e Lula, Silva Junior (2005) alude ao incentivo e à emergência das **ONGs**, como interlocutoras principais desses governos, e alerta para a transferência de deveres do Estado para a sociedade civil, porém sob sua tutela.

Nesse movimento, consolidou o hiperpresidencialismo, provocando um desequilíbrio entre os três poderes que viria a acentuar nossa cultura patrimonialista. Com isso, tornou frágil ao máximo o capital nacional, destacadamente o industrial, redesenhou a sociedade civil, instituindo as **ONGs** como interlocutoras principais, transferindo deveres do Estado e direitos sociais e subjetivos do cidadão para a sociedade civil, porém sob o seu controle: um Estado enxuto e forte, sob uma ideologia gerencial. Esse movimento produziu um novo paradigma de políticas públicas: as políticas públicas de ofertas a serem executadas na sociedade civil em geral por **ONGs**, movimento que, ao lado das reformas institucionais executadas, redesenhou nossa sociabilidade e criou condições para um novo paradigma político orientado pela instrumentalidade, a adaptação e a busca do consenso, traço político assumido pela atual cultura política defendida pelo presidente Lula por meio do seu pacto social. (SILVA JUNIOR, 2005, p. 20).

A conjuntura política internacional com as diretrizes traçadas pelo Banco Mundial, a política neoliberal dos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso e o projeto da LDB 9.394/96, então em decurso de aprovação, proporcionavam um cenário perfeito para a implementação do **CENTEC**. Essa fundamentação teórica ajuda a se compreender os elementos que convergiram para que os princípios da proposta da Política de Educação Profissional do Governo Federal fossem paulatinamente sendo incorporados pelas diretrizes do **CENTEC**, com fundamento na legislação reformista e nas políticas macro de nível nacional e internacional. Esse panorama, previsto e materializado no plano de “Governo das Mudanças” (CEARÁ, 1995-1998), acelerou a implementação da **SECITECE** e a política de Educação Profissional para o Ceará.

O **CENTEC**, na modalidade de organização social, está ligado à **SECITECE**, há mais de uma década. O Estado do Ceará, para atender a essa política de governo, quando criou essa Secretaria, sinalizou em seus planos o interesse em se alinhar à formação e às mudanças técnico-organizacionais do

sistema produtivo, em conformidade com a política neoliberal, também vigente na esfera da União.

A realidade atual das políticas de Educação Profissional no Ceará guarda semelhança com as análises feitas por Cunha (2005), ao se referir às interpenetrações das esferas pública e privada, no contexto político que resultou na criação do SENAI e da rede de ensino industrial, ocorridas na década de 1950.

- a) O Estado assumindo o papel protagonista privado na economia, que constrange a livre manifestação do empresariado, mas é também capaz de induzir a iniciativa privada e até mesmo de preencher seu lugar quando ela falta;
- b) O Estado como protetor de interesses econômicos privados, tanto na preservação dos setores tradicionais diante das mudanças no mercado interno e externo, quanto na promoção dos setores modernos, em especial a industrialização;
- c) O Estado como lugar de representação de interesses privados, assim como local de resolução dos conflitos desses interesses;
- d) O Estado como árbitro dos conflitos entre patrões e empregados, seja favorecendo os primeiros mediante privilégios na representação e na negociação *bipartite*, seja prejudicando os últimos na subordinação de suas organizações a um esquema tutelado verticalista. (CUNHA, 2005, p. 5).

É possível verificar, com base nos elementos há pouco analisados por Cunha (2005), a reprodução histórica da força que o Estado detém nas relações público-privado e o sistema de produção econômica vigente.

Ainda cabem nesta análise as observações de Freitas (2012), quando se refere ao movimento **Todos pela Educação**, uma proposta coordenada por um grupo de reformadores empresariais que importaram esse método dos EUA. Segundo Freitas (2012, p. 11), “em São Paulo a situação de adesão a estas políticas está bem adiantada com a **Parceiros da Educação** que é outro grupo de empresas educacionais a serviço dessas ideias dos reformadores empresariais”. Isso inclui empresas de avaliação, consultoria, além das operadoras de escolas *charters*⁴⁴, via contrato de gestão, que, conforme o autor, não está produzindo a melhoria na qualidade educacional, “mas produziu muito lucro”. O exemplo citado em São Paulo ocorre também no Ceará, consoante análise do Plano de Governo das Mudanças, denominado Plano de Desenvolvimento Sustentável (1995-1998), em que consignava em seus fundamentos e diretrizes para a educação a vinculação a esse ideal “Todos pela Educação”; como também o aporte de recursos para prover o

⁴⁴ Uma forma íanque da gestão compartilhada entre o setor público e o setor privado, implementada no Brasil em 1988 é disseminada pelas organizações não governamentais (ONGs) e organizações sociais.

Instituto CENTEC no Ceará, que deveria ser da iniciativa privada, na prática, continua dependendo de contrato de gestão com o Governo do Estado.

A estrutura atual do CENTEC é de pessoa jurídica de Direito Privado, que, pelo Decreto Governamental nº 25.927, de 29 de junho de 2000, combinado com o Artigo nº 12 da Lei Estadual nº 12.781, de 30 de dezembro de 1997, e pelo Artigo 11 da Lei Federal nº 9.637, de 15 de maio de 1998, se denomina organização social – OS, amparada pela legislação pertinente, com o seguinte enunciado: **“As entidades qualificadas como organizações sociais são declaradas como entidades de interesse social e utilidade pública, para todos os efeitos legais”**. (Artigo 11 da Lei Federal nº 9.637 de 15 de maio de 1998).

A Lei Federal nº 9.637/98 efetivou-se, defendendo a capacidade de aumentar a eficiência do Estado com a Institucionalização do Programa Nacional de Publicização, cuja essência consiste em autorizar entidades privadas como organizações sociais (OS) a transferir-lhes a gestão de bens e serviços públicos se as atividades forem dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde.

Inserido neste perfil, o CENTEC possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, pedagógica, ou seja, pode contratar funcionários e professores para as unidades das FATECs, CVTECs e CVTs, elaborar o currículo e o plano de seus cursos e determinar planos de carreira e de remuneração funcional para os seus servidores.

Nos atos administrativos, a Direção do CENTEC é apoiada pelo Conselho Administrativo (CA), presidida pelo Secretário de Estado, titular da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Este Conselho Administrativo é formado por 11 membros e seus respectivos suplentes, eleitos ou indicados, sendo oito natos, um eleito pelos demais integrantes do Conselho e dois componentes eleitos pelos integrantes do quadro efetivo do Instituto CENTEC, com a seguinte composição disciplinada no Artigo 12 do Estatuto.

O Artigo 12 do Estatuto do Instituto CENTEC (CEARÁ, 1999) tem o seguinte enunciado:

Artigo 12 – Composição e indicação.

O Conselho de Administração, constituído por onze membros de notória capacidade e reconhecida idoneidade moral, terá a seguinte composição:

Parágrafo primeiro: Na qualidade de membros natos:

I – (05) cinco representantes do Poder Público Estadual de notória capacidade profissional nas áreas de atuação do Instituto, abaixo definidos:

- a) O Secretário da Secretaria de Ciência e Tecnologia – SECITECE;
- b) O titular da Secretaria de Recursos Hídricos SRH ou o seu representante;
- c) O titular da Secretaria do Desenvolvimento Agrário – DAS ou o seu representante;
- d) O titular da Secretaria das cidades ou o seu representante;
- e) O titular da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC ou o seu representante.

II – (03) três representantes de entidades da sociedade civil, abaixo definidos:

- a) Um representante do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Ceará – CREA CE.
- b) Um representante do Conselho de Reitores CRUC;
- c) Um representante da Federação das Indústrias do Estado do Ceará.

Parágrafo segundo: Na qualidade de membros eleitos do Conselho de Administração:

I – 02 (dois) membros eleitos pelos demais integrantes do Conselho de Administração;

II – 01 (um) professor eleito pelo corpo docente, dentre os professores do CENTEC;

Parágrafo terceiro - O Diretor Geral do CENTEC participará das reuniões públicas do Conselho, com direito a voz, mas não a voto.

Cabe ressaltar o fato de que, embora o financiamento desta entidade, na prática, esteja sendo feito pelo Estado, no modelo de funcionamento do CENTEC, sua forma de administração é semelhante à da iniciativa privada e seus objetivos também são definidos com a base nos interesses privados, conforme consta nos resultados da tese de Oliveira, P. (2005).

O discurso oficial de modernização da economia e da máquina administrativa do Estado do Ceará esteve bem alinhado com a expressão federal de globalização, mão de obra qualificada, pedagogia das competências, empreendedorismo, flexibilidade e interatividade, para atender as exigências do mercado, priorizando os interesses do setor produtivo. Tais discursos afinam-se com outros da área econômica de princípios neoliberais.

Na intelecção de Carvalho (1999, p. 3-4),

Na sociedade capitalista, interessa ao capital dispor de uma força de trabalho qualificada para a produção e, à força de trabalho dispor das qualificações que lhe permitam sua inserção de forma vantajosa no mercado de trabalho. Existiria aí um terreno marcado por interesses comuns entre o capital e o trabalho. No entanto, as contradições que advêm da forma como essas relações se organizam, da forma heterogênea como o capital se manifesta e da fragmentação da força de trabalho – consequência da profunda divisão do trabalho – acabam por tornar esse terreno palco de disputas ideológicas e políticas. A definição do que seja a qualificação profissional, bem como de quais seriam as qualificações desejadas no

momento, constitui-se numa pequena amostra dessas disputas, principalmente quando, com base nelas, definem-se elementos importantes como prestígio profissional, salário, poder, condições de trabalho, etc.

A observação do autor sobre as contradições que advêm da forma como as relações se organizam está articulada com as teses sustentadas por Antunes (2001) e Mészáros (2011), que chamam atenção para os imperativos da reprodução do capital, que tem um sistema de mediação formado pelo tripé capital, trabalho e Estado. Estes fatores estão sempre interligados, todavia, enquanto o Estado colabora para que o capital se reproduza, este retira da força de trabalho a mais-valia para garantir cada vez mais o lucro pretendido.

O que ocorreu no Ceará com a implementação do Instituto Tecnológico - CENTEC pela SECITECE foi a articulação dos três elementos que constituem o tripé da sociedade capitalista, ou seja, o capital, representado pelo poder econômico; o Estado, representado pelo poder político; e a força de trabalho, cujo problema de qualificação o Estado se propõe prover, em grande parte pela política do CENTEC, com a proposta de Educação Profissional e Tecnológica a mediar as relações entre o sistema educacional e o modo capitalista de produção.

4.2 A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTITUTO CENTEC

O CENTEC foi implementado no Ceará com a proposta de promover a qualificação profissional dos trabalhadores desde o nível básico, passando pelo médio, superior e indo até a pós-graduação.

O quadro seguinte mostra a estrutura organizacional do CENTEC.

Quadro 5 – Unidades que compõem o Instituto CENTEC

FATEC	CVTEC	CVT	NIT	CFI	Sede
Faculdade de Tecnologia	Centros Vocacionais Técnicos	Centros Vocacionais Tecnológicos	Núcleos de Informação Tecnológica	Centro de Formação de Instrutores	Diretorias

Fonte: Quadro adaptado com base no *site* do CENTEC

A estrutura organizacional do Instituto Centro de Ensino Tecnológico CENTEC é composta pela Sede, localizada em Fortaleza, onde se centraliza a

administração geral de todas as unidades que atuam nos três níveis de ensino e estão sob sua subordinação administrativa e pedagógica.

Em 2006, foram credenciadas pelo MEC as unidades das faculdades de tecnologia (FATECs). Uma delas está localizada em Juazeiro do Norte e atende municípios da Microrregião e da Região Metropolitana do Cariri, no sul do Estado; a outra está localizada em Quixeramobim, com atendimento direcionado à vocação dos municípios do Sertão de Quixeramobim e do Sertão de Senador Pompeu, conforme IPECE (2012). As FATECs ofertam cursos superiores de Tecnologia de Manutenção Industrial, Irrigação e Drenagem, Saneamento Ambiental, Alimentos e Agronegócio.

Em 2008, foram federalizadas as FATECs de Sobral, município localizado na região norte do Estado, e a de Limoeiro do Norte, da região central, do vale do rio Jaguaribe, incluindo a transferência dos cursos técnicos de Nível Médio que funcionavam nas FATECs, e passaram a ser do IFCE. Nesta mesma oportunidade, foi federalizada a unidade do CVTEC de Aracati, também localizada na região jaguaribana. Essa ação governamental não foi bem-vista pelos professores do CVTEC de SGA ao argumentarem que o Governo estadual está se ausentando da Educação Profissional de Nível Médio vinculada à SECITECE.

No momento, estão sendo construídas duas unidades da FATEC – uma em Itapipoca, litoral oeste do Estado, distante 137,3 Km de Fortaleza; e outra em Iguatu, no sertão central, distante 384,1 Km de Fortaleza, as quais funcionarão articuladas com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) nestes municípios.

A proposta de incorporação do *campus* da FACEDI/UECE, ao multicampi da FATEC/CENTEC, vem sendo implementada desde 2010, mas, no momento, ou seja, desde início de 2013, estão ocorrendo alguns debates e assembleias na FACEDI, para se compreender os reais fundamentos desta incorporação entre instituições de naturezas tão diferentes: a FACEDI/UECE, instituição pública de ensino superior que se dedica ao ensino, pesquisa e extensão, atende as demandas da sociedade, enquanto a FATEC/CENTEC, uma organização social que se norteia pelos princípios da iniciativa privada e se dedica à formação, em cursos técnicos e tecnólogos, dentro do perfil que atenda as demandas imediatas do mercado.

A proposta preocupa professores e estudantes em Itapipoca. As questões mais debatidas estão na órbita da administração e da partilha de espaços. O Sindicato dos Docentes da UECE (SindUECE) faz críticas a esta incorporação e alerta para a preocupação dos professores.

Dentre outros aspectos da crítica, consideram que a FACEDI será impedida de crescer, tendo em vista a partilha de espaços na FATEC; será rebaixada ao nível gerencial das FATECs na estrutura organizacional do CENTEC; as experiências concretas atestam que as promessas de financiamento de equipamentos de laboratórios das áreas das ciências nas FATECs não se efetivam na prática, alertando ainda para o fato de que professores e servidores poderão ser afetados, pois uma das competências legais de uma organização social, como o CENTEC, está o direito de contratar (e demitir) pessoal sem concurso público, podendo ainda integrar o corpo de docentes e a gerência dos campi FATEC (e seus agregados), profissionais não necessariamente vinculados ao serviço público (SindUECE, 2013, p. 1).

Mesmo enfatizando que esse processo sucede desde 2010, ainda não se tem uma definição sobre a possibilidade ou não desta incorporação e os desdobramentos para a sociedade, no entanto, a construção do prédio da FATEC anexo à FACEDI encontra-se bem avançada e, pelas metas do Governo, já devia estar funcionando.

Outro nível de atendimento ao ensino se constitui nos CVTECs, que se ocupam da formação de nível técnico, e suas unidades de atendimento estão localizados nos municípios de Barbalha, Crato e São Gonçalo do Amarante, sendo que este último se configura no objeto de pesquisa, *lócus* de observações, recolhimento dos dados documentais e empíricos e aprofundamento das análises das práticas pedagógicas que compõem os dois últimos tópicos desta seção.

A formação básica inicial nos CVTs abrange a qualificação profissional para o trabalho, desenvolvida na formação inicial e continuada. Para ofertar vagas nesse nível, o CENTEC desenvolve e financia 33 centros vocacionais tecnológicos (CVTs), com unidades operacionais instaladas nos municípios⁴⁵ do Estado do Ceará para ofertar cursos especiais abertos à comunidade.

A proposta dos CVTs é qualificar os trabalhadores que fazem parte da **População Economicamente Ativa (PEA)**, mas que estão fora do mercado de trabalho por não terem profissão ou tempo de receber ensino formal de longa duração, podendo ser incluídos e adquirir conhecimentos nestas unidades que atuam na qualificação e requalificação de trabalhadores, buscando o desenvolvimento sustentável do Estado do Ceará, na perspectiva do planejamento

⁴⁵ Atualmente são cobertos pelos CVTs os seguintes municípios: Acaraú, Amontada, Aracoiaba, Beberibe, Brejo Santo, Boa Viagem, Campos Sales, Canindé, Crateús, Granja, Groaíras, Horizonte, Icó, Iguatu, Ipaumirim, Ipu, Itaiçaba, Jaguaribe, Jucás, Maracanaú Maranguape, Massapé, Mauriti, Missão Velha, Orós, Pentecoste, Piquet Carneiro, Quixadá, Santa Quitéria, São Benedito, Tabuleiro do Norte, Tauá e Viçosa do Ceará.

do Governo e atendendo, inicialmente, o que disciplinava o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), normatizado pelo Decreto 2.208/97, e que destinou recursos e diretrizes ao CENTEC durante sua vigência.

Os centros vocacionais tecnológicos estão presentes em diversos municípios cearenses, para atender a demanda do Estado. A proposta anunciada de democratização do acesso ao Ensino Profissionalizante e à constituição de uma “autonomia cidadã” está registrada na perspectiva institucional. Os enunciados documentais do CENTEC demonstram que os municípios do Ceará que possuem uma unidade de CVT desenvolvem uma parceria com o Estado, em que os primeiros entram com parte das instalações físicas e ambientais e o segundo com os recursos tecnológicos e humanos.

O Núcleo de Informação Tecnológica (NIT) tem o objetivo de oferecer suporte às instituições educacionais dos municípios cearenses nas áreas de inovação e do fornecimento de informações no campo do ensino das Ciências e da Tecnologia. Os municípios beneficiados com uma unidade para esse atendimento são Fortim, Limoeiro do Norte, Quixeré e Santana do Acaraú.

Enquanto isso, o Centro de Formação de Instrutores (CFI) objetiva a melhoria na qualidade do ensino das Ciências no Nível Fundamental e Médio, por meio de cursos para professores. A unidade de atendimento está localizada em Fortaleza na Sede do Instituto, onde se encontram as diretorias e a Presidência institucional.

No que se refere à **estrutura pedagógica**, todas as unidades de ensino do CENTEC seguem o disciplinamento de uma proposta pedagógica denominada de **Regulamento da Organização Pedagógica (ROP)**, cujo Título I, da **Organização Didática**, explicita-se nos dois artigos a seguir dispostos:

Art. 1º - O Instituto Centro de Ensino Tecnológico - CENTEC, mantenedor das Faculdades de Tecnologia - FATECs, dos Centros Vocacionais Técnicos - CVTECs, dos Centros Vocacionais Tecnológicos - CVTs e do Centro de Formação de Instrutores - CFI tem a missão de promover a educação e a tecnologia por meio do ensino, da pesquisa, da inovação e da extensão, em áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do estado do Ceará.

Art. 2º - O Instituto Centro de Ensino Tecnológico - CENTEC ofertará, em suas unidades operacionais, a Educação Profissional, observando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e nas suas regulamentações vigentes.

Parágrafo 1º - A educação profissional será desenvolvida através de cursos e programas de:

a) Formação inicial e continuada de trabalhadores

Destinada à capacitação, requalificação aperfeiçoamento e atualização em todos os níveis de escolaridade, segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social;

b) Educação profissional técnica de nível médio

Destinada a proporcionar habilitação profissional aos egressos do ensino fundamental e aos alunos matriculados no ensino médio ou dele egressos;

c) Educação tecnológica de graduação

Destinada à formação, em nível superior, dos egressos do ensino médio e técnico;

d) Educação profissional tecnológica de pós-graduação

Destinada aos egressos da graduação. (CEARÁ, 2010, p. 5).

De acordo com o ROP, as modalidades de ensino no CENTEC, privilegiam a organização curricular estruturada em módulos e seguem os princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, conforme disciplina o Art. 3º., que assim se expressa:

O currículo das unidades operacionais do Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC é um conjunto de todas as atividades desenvolvidas no sentido de promover a aprendizagem, o desenvolvimento de competências, as habilidades e a interação do educando com a sociedade, preparando-o para a vida produtiva e para o exercício da cidadania. (CEARÁ, 2011, p. 5).

Pelo que se constatou no documento em análise, os princípios norteadores do Plano Pedagógico da Formação Técnica do CENTEC estão organizados e articulados com as diretrizes gerais do Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de Jacques Delors, que assim se expressa:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2004, p. 90, grifos do autor).

A forma de organização da Educação proposta e disseminada pela UNESCO, por via do relatório Delors, se insere nas ideias da “sociedade do conhecimento”, difundida nos governos neoliberais, cuja ideologia proliferou no mundo desde 1990 e se instalou também no Brasil. Os intelectuais que mais a defendem são

Coll (1994), na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e Delors (2004), com o relatório da UNESCO. Essas propostas de base ideológica liberal deram suporte às reformas educacionais da década de 1990 no Brasil. Cabe aqui, antes de avançar, fazer breve análise das propostas da UNESCO.

Criticando esse processo, Duarte (2008), ao analisar as relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” defendidas por Delors, no referido documento, acentua o fato de haver uma ilusão acerca “da assim chamada sociedade do conhecimento”, e, para tanto, evidencia aspectos nos quais ancora sua discordância.

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário deste princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2008, p. 8).

Nesse sentido observa-se que os novos processos de trabalho demandam trabalhadores com maior capacidade de exercerem atividades “cognitivas” mais elaboradas, ou seja, os processos de trabalho passaram a demandar a formação de um “novo” trabalhador e, dessa forma, tanto os argumentos de Delors, os “saberes”, quanto as teses sobre a “sociedade do conhecimento”, são elementos fundamentais.

A proposta contida no documento pedagógico do CENTEC menciona a opção epistemológica que incorpora os princípios das pedagogias do “aprender a aprender” defendidos por Delors e atualiza, no âmbito da Política de Educação Profissional do Ceará, as demandas defendidas pelos capitalistas.

4.3 O PORTO DO PECÉM E A DEMANDA POR FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O empreendimento de construção e funcionamento do Porto Governador Mário Covas, localizado no Pecém, litoral do Município de São Gonçalo do Amarante-Ceará, na região metropolitana de Fortaleza, constitui-se no cenário macro para a Educação Profissional do Município e também do Estado. A

construção iniciou-se em 1997 e, depois de cinco anos, o Porto do Pecém⁴⁶ foi inaugurado em 2002, no último ano do governo de Tasso Jereissati.

No Distrito do Pecém está o Terminal Portuário, cujas atividades comerciais iniciaram em março de 2002, o qual deu origem ao Complexo Portuário do Pecém, que se destaca com serviços regulares de navios porta-contêineres, que com frequência semanal interligam este porto com os portos dos Estados Unidos, Europa, África e Ásia. O movimento de exportação e importação é intenso e vem crescendo desde sua implantação, destacando-se na exportação de frutas, calçados e pescados. Exerce liderança regional e nacional nas exportações de melão, banana e manga, produzidos na chapada do Apodi, que envolve uma área agrícola abrangendo parte do Ceará e do Rio Grande do Norte. Para Sousa (2010, p. 18), as “exportações cearenses de frutas são realizadas via Porto do Pecém, sendo que, em 2008, dos US\$ 131,7 milhões exportados em frutas pelo Estado cearense, US\$ 103 milhões foi encaminhado pelo Porto do Pecém.”

Segundo Sousa (2010), as estruturas portuárias cearenses são compostas pelo Porto do Mucuripe, em Fortaleza, e do Pecém, em SGA. Ao se referir às estruturas do Porto do Pecém, acentua que este possui um complexo intermodal que permite atracação de navios de grande porte, favorecendo as exportações cearenses.

A construção do Porto do Pecém favoreceu as exportações cearenses, visto que está localizado a cerca de 350 km das principais áreas de produção do Estado, é considerado moderno, com custos operacionais competitivos e dispõe de infraestrutura adequada para receber navios de grande calado. Ademais, esse terminal portuário obteve Certificação do Código Internacional para Proteção de Navios e Instalações Portuárias, o ISPS Code, que objetiva assegurar o controle total de entrada e saída de produtos pelas vias navegáveis, assim como o acesso de pessoas, máquinas e equipamentos, para evitar procedimentos ilícitos. (SOUSA, 2010, p. 18).

Este empreendimento ensejou grandes impactos para a população local, no que compreende os aspectos ambientais, sociais, econômicos e culturais. As mudanças vêm ocorrendo com uma “desarrumação” da vida dos moradores. Estes percebem que a pacata rotina do Município, está sendo modificada por novas

⁴⁶ O Terminal Portuário do Pecém, fundamentado na Lei 8.630/93, de Modernização dos Portos, desde 2002, opera sob a modalidade de Terminal de Uso Privativo Misto. A administração e a exploração estão a cargo da Companhia de Integração Portuária do Ceará (CEARÁPORTOS), constituída sob a forma de sociedade anônima de economia mista, sob controle acionário do Governo Estadual (CEARÁ, 2012, p. 17).

culturas, renovadas paisagens, outros habitantes. Neste âmbito, resta aos moradores locais aprender uma nova forma de viver, aprender novas profissões e mais relações de trabalho, operar outras ferramentas. Isso quer dizer que as pessoas procuram se qualificar nas áreas de serviços que direcionam para um posto de trabalho imediato ou em profissões que propiciem expectativas para estarem empregados a curto prazo.

Em razão destes antecedentes conjunturais, é possível acentuar que o Poder Público não está dando conta das políticas públicas educacionais e sociais que incluam as necessidades desta sociedade em decurso de transição de um contexto natural para um campo social industrial e de serviços que envolve a qualificação para o trabalho.

Ocorre uma demanda por formação profissional, que compreende os cursos dos Eixos Tecnológicos: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação e Infraestrutura. Destes eixos, o CVTEC de São Gonçalo do Amarante oferta cursos técnicos apenas dos dois primeiros eixos, cujas práticas dos cursos de Eletroeletrônica e Metalurgia estão explicitadas nos tópicos 5.4 e 5.5 nesta unidade de análise.

Antes da efetivação desse empreendimento, os trabalhadores locais viviam de atividades de agricultura de subsistência, da pesca artesanal, do comércio e de algumas atividades industriais, como a produção da cana-de-açúcar para a fabricação da cachaça. Após 2002, com o funcionamento do Porto, os trabalhadores, migraram para as construções civis das empresas que vão se instalando no Complexo Industrial Portuário do Pecém (CIPP), ávidas por benefícios tributários e mão de obra barata, para extrair dela a **mais valia** que garantirá o sucesso do lucro.

O Porto do Pecém foi construído com um prévio planejamento macro, inserido no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará (1995-1998), com uma previsão de que em seu entorno fosse desenvolvido o CIPP, cujo discurso oficial defendia o crescimento e o desenvolvimento do Ceará, com reflexo no bem estar-social da população e um aumento nos níveis de emprego e renda.

Malgrado, entanto, o arsenal mercadológico do entorno do Pecém para a economia do Ceará, a realidade objetiva é demonstrada pelo perfil básico de SGA pelo (IPECE, 2011, p. 12), cujos indicadores do Saldo de Empregos Formais

registram, na atividade de Construção Civil, 3.607 trabalhadores admitidos e 3.647 desligados, com um saldo decrescente de 40 empregos formais.

Segundo fonte do documento Cenário Porto Pecém – Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (2013), em 2012, já se encontravam instaladas no CIPP, no espaço pertencente ao Município de São Gonçalo do Amarante, as indústrias do Quadro 6.

Quadro 6 – Indústrias instaladas no CIPP em SGA

Razão Social	Produção	Valor investido (R\$)	Empregos Diretos
Jotadois NE Ltda.	Pré-moldados de concretos	2.180.000	206
Tortugo Cia. Zootecnia Agrária	Suplemento e concentrados minerais para nutrição animal	100.000.000	490
Votorantim Cimento N/NE S/A	Cimento e argamassa	45.000.000	55
Cia. Industrial de Cimento Apodi	Cimento	55.000.000	160
Hidrosec Tecnologia e Equipamentos Ltda.	Tubos de aço, carbono, estacas, tubulares, equipamentos e peças mecânicas	13.000.000	80
ENERGIA PECÉM - Geração de energia S/A	Energia elétrica a base de carvão mineral	2.400.000.000	120
Aéris Energia S/A	Pás de rotores para turbinas de geração de energia eólica	80.000.000	340

Fonte: Pacto pelo Pecém – Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (2012, p. 30).

Ainda com base na mesma fonte documental, outras empresas estão em fase de instalação nos dois municípios que abrangem a área do CIPP, SGA e Caucaia. O Quadro 7 mostra grandes empresas que estão em decurso de instalação em SGA. As atividades dessas empresas indicarão o itinerário formativo dos cursos técnicos no CVTEC e em outros espaços formativos de Educação Profissional no Ceará, como as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) da SEDUC. O direcionamento de políticas para a Educação Profissional em São Gonçalo do Amarante se diz atrelado a este empreendimento.

Quadro 7 – Empresas em processo de instalação em 2012

Razão Social	Produção	Valor do Investimento (R\$)	Empregos Diretos
CSP- Cia Siderúrgica do Pecém	Siderurgia	15.100.000.000	5.500
Petróleo Brasileiro S/A	Indústria química	200.250.000	192
Fuhlander Energia Brasil Ltda.	Metal mecânica	3.000.000	55
Mercompany South Atlantic - veículos e máquinas Ltda.	Veículos automotores (tratores)	40.000.000	156

Fonte: Pacto pelo Pecém - Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (2012, p. 31).

No CIPP, foi instalada uma Zona de Processamento de Exportação (ZPE)⁴⁷, a 20 quilômetros do cais. O terreno que incorpora a ZPE, tem sua área de 4.271,41 hectares considerada, por Decreto do Governo do Estado, de utilidade pública. As empresas, que produzem bens exportáveis, recebem incentivos⁴⁸ tributários e administrativos com vigência para 20 anos, prorrogável por igual período. A ZPE foi concebida para abrigar atividades diversas, com equipamentos para gasoduto, usina termelétrica, energia convencional, ferrovia, refinaria, siderúrgica e outros, objetivando dobrar as exportações, que, de acordo com documentos analisados do Governo, estão hoje em torno de US\$ de 1 bilhão ao ano. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2012).

No outro extremo dessa relação, encontram-se os trabalhadores sem um ofício definido, que engrossam as filas dos recém-chegados postos de trabalho em busca do emprego de ajudante de pedreiro, auxiliar de carpinteiro, auxiliar de soldador, “auxiliar de auxiliar”, onde aprendem novas formas de trabalho. Isso significa o marco inicial de aprendizagem de uma nova cultura e, ao mesmo tempo, o “desaprender” as sutilezas da cultura local, como, por exemplo: os sons da natureza, do vento, das ondas, dos pássaros e dos animais silvestres que se perderam no tempo passado. É necessário adaptar os ouvidos para sons antes

⁴⁷ Souza (2013) em o Diário do Nordeste, de Fortaleza, faz referência à visita da presidente Dilma Rousseff ao Ceará em março de 2013, anota: “Se quiser, a presidente Dilma Rousseff terá mais um ponto a visitar no Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), em sua vinda ao Ceará, prevista para 21 de março próximo, data em que deverá vir ao Estado para prestigiar a entrega oficial do terreno à instalação da Refinaria de Petróleo Premium II, à Petrobrás. Até lá o processo de Alfandegamento da Zona de Processamento de Exportação (ZPE do Pecém), estará concluído e o Ato Declaratório Executivo (ADE) entregue a Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP) e a EmaZPE, empresa que administra a ZPE no Estado (Diário do Nordeste de 28 de fevereiro de 2013).

⁴⁸ A suspensão de tributos é concedida pelas três esferas administrativas, na compra de bens e serviços do mercado interno – Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), PIS/PASEP, estes também na importação.

desconhecidos, os sons emitidos pelos potentes motores das máquinas⁴⁹ que rasgam o solo, alargam estradas, transportam equipamentos e perfuram o subsolo.

Os trabalhadores de SGA que trabalham no CIPP, tiveram que se adaptar à modificação da paisagem natural. No entorno do Porto, as dunas brancas que emolduravam este empreendimento deram lugar a um grande parque de energia eólica que lembra as paisagens do Texas, nos EUA, guardando-se, neste caso, as devidas proporções. As jangadas de pescadores que coloriam os verdes mares do litoral do Pecém foram substituídas por alguns navios cargueiros que cortam os mares e atracam no Porto, enquanto outros navios maiores ficam a uma certa distância, aguardando a transferência de suas cargas para navios de menor porte que chegam até ao Píer.

O Terminal Portuário do Pecém foi projetado como um porto *off shore*, ou seja, permite a atracação de navios a certa distância da costa, dando por isso acesso a navios de maior calado, com capacidade para transportar grandes cargas (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2012, p. 16).

O Porto conta com dois terminais, sendo um de **Insumos/Produtos Siderúrgicos e Carga Geral** – PÍER 1, composto por dois berços de atracação de 350m cada qual, cuja estrutura a seguir expressa consta nos documentos (CEARÁ 2012, p. 17).

- Extensão: 362 m;
- Capacidade de movimentação; 10 milhões de toneladas/ano;
- Largura da plataforma: 45 m e capacidade de 10 t/m²;
- Profundidade: 15m e 16 m;
- Lado interno: navios do tipo “Cape Size” de até 125.000 TPB (16m de calado);
- Máximo comprimento de navio: 300 m;
- Ponte de acesso: extensão de 2.142m, sendo 1.789 até o Píer 1.

O segundo **Terminal de Petróleo/ Derivados e Graneis Líquidos** – PÍER 2, conta com dois braços de atracação de 336,53 m cada um.

⁴⁹ “Duas mil toneladas de equipamentos estarão chegando ao Porto do Pecém, em março próximo, para a Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP). Outras 545 já chegaram”. *Diário do Nordeste* 28 de fevereiro de 2013. Consoante, (MOURA, 2013, p. 1).

- Capacidade de movimentação: até 25 milhões de m³/ano;
- Berço externo: navios de até 175.000 TPB (16m de calado);
- Berço interno: navios de até 100.000 TPB 16m de calado;
- Plataforma de operações: 45x32m com 7 braços de carga;
- Profundidade: 18 m (16,5m sem dragagem inicial);
- Píer de rebocadores com uma face acostável de 60 m, acomodando dois berços, e largura de 12,50 m;
- Quebra-mar: em forma de “L”, com comprimento total de 1,760m.

Conforme análise documental (CEARÁ, 2012), a CEARÁPORTOS, efetiva reformas de ampliações e melhorias, como o prolongamento de mil metros do quebra-mar, construção de mais dois berços de atracação de 350m cada um e a implantação da linha de guindaste para descarregamento e carregamento de contêineres.

Nesse contexto, o discurso oficial articulado com o grande capital anuncia o progresso e o desenvolvimento regional, a chegada da tecnologia, a abundância de emprego e “modernidade” para o Ceará. Os documentos oficiais pesquisados anunciaram o CIPP como: **“Ceará avançando nas mudanças”**, **“A grande frente de desenvolvimento do Ceará”**, **“Pacto pelo Pecém”**. Nessa contextura cabe a pergunta: será que todas as transformações ocorridas no Ceará e especificamente em São Gonçalo do Amarante, nas duas últimas décadas, iniciadas com a construção do Porto do Pecém, está representando melhoria significativa na qualidade de vida dos seus habitantes? O objetivo desta pesquisa não é analisar os impactos sociais culturais e econômicos do Porto do Pecém, mas aqui se faz necessária esta análise para que se contextualize o objeto de pesquisa, expresso nos fundamentos das políticas e práticas da Educação Profissional do Ceará.

Em documento denominado de **Pacto pelo Pecém – iniciando o diálogo**, elaborado pela Mesa Diretora da Assembleia Legislativa do Ceará, há pressa em mostrar indicadores positivos para a população do entorno do Pecém.

Muito embora o CIPP atravessasse ainda sua primeira fase de implantação, pesquisa do IDT, custeada pelo Banco do Nordeste do Brasil S.A (BNB), revela, no tocante à população do entorno, que 64% consideram que a vinda dos empreendimentos já melhorou seu padrão de vida. (CEARÁ, 2012, p. 32).

Com efeito, estes indicadores são confrontados com outro trecho do mesmo documento, que, ao se referir à evolução de empregos formais no período de 2007-2009, na área do CIPP, registra preocupação com a inclusão social do entorno do CIPP:

A renda domiciliar *per capita* retrata uma realidade ainda de pobreza. É aqui que reside o maior desafio, vale dizer, o de fazer com que a população da área do CIPP, por meio da qualificação profissional, venha a beneficiar-se do desenvolvimento econômico inevitavelmente, ocorrerá com a instalação da siderúrgica, da refinaria e do decorrente adensamento da cadeia produtiva local. (CEARÁ, 2012, p. 32).

No âmbito desta pesquisa, não é possível analisar, com detalhes, as divergências entre a objetividade das propostas de desenvolvimento sustentável e a subjetividade das práticas vivenciadas pelos trabalhadores de SGA. Indicadores colhidos do IPECE, (2012), demonstram, entretanto, que 17,52% da população de SGA continuam extremamente pobres, com rendimento domiciliar *per capita* mensal de até R\$ 70,00. Com este indicador oficial, é possível afirmar que uma grande parte da população de SGA e do Ceará não está participando da propagada Modernidade.

4.4 O CVTEC DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE – LOCUS ORIGINAL DA PESQUISA

As atividades do CVTEC de São Gonçalo do Amarante foram iniciadas em 2007, com a inauguração desta unidade, a qual substituiu o CVT que já funcionava nesse espaço desde 17 de novembro 1997. Então, a unidade de SGA passou a funcionar apenas com o CVTEC. O objetivo principal é atender ao setor produtivo, atuando na formação continuada de trabalhadores e na formação técnica, com turmas no período vespertino e noturno. Além dos cursos em análise, é ofertado também o curso técnico em Meio Ambiente.

As demandas apontam para os cursos técnicos do Eixo Tecnológico – Controle e Processo Industrial – cujos cursos de Eletromecânica, Metalurgia, Eletroeletrônica e Mecânica são os mais solicitados, sendo que dois destes já são ofertados no CVTEC. O curso, técnico de Eletroeletrônica já foi autorizado pelo Conselho e há outros em fase de aprovação, no entanto, não está ocorrendo o investimento necessário para a implementação e funcionamento destes cursos.

Para o Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, há uma demanda pelo curso técnico em Informática, enquanto para o Eixo Tecnológico – Ambiente Saúde e Segurança, o CVTEC oferta o curso técnico de Meio Ambiente, porém, segundo os docentes entrevistados, há uma grande demanda para cursos, tais como: Técnico em Controle Ambiental e Técnico em Segurança do Trabalho. Apontam, ainda, entraves burocráticos e pouco interesse do CENTEC, via SECITECE, em promover a efetivação das propostas desses novos cursos.

A estrutura do CVTEC compreende seis salas de aula, uma sala dos professores, duas salas de informática, uma secretaria, uma biblioteca, quatro banheiros, um auditório e um espaço para cantina. De acordo com as informações colhidas na pesquisa de campo, a escola não possui áreas de lazer, quadras esportivas e refeitórios. A ausência desses espaços enseja desconforto para professores e alunos e demonstra que a proposta pedagógica não está coerente com os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para Educação Profissional, visando à formação integral do estudante, disciplinada no artigo 6º inciso I.

No que se refere às instalações e aos equipamentos de laboratórios, foram colhidas informações que o CVTEC foi criado com o objetivo de formar o pessoal para a Siderúrgica do Pecém. Nos anos posteriores a inauguração da escola, alguns equipamentos foram transferidos para a FATEC de Limoeiro do Norte, conforme declararam os professores cujos depoimentos estão registrados no item 5.5 desta tese. A transferência de equipamentos entre unidades do CENTEC incluiu um laboratório de metalografia que desfalcou o CVTEC no atendimento as aulas práticas.

Confirmou-se, também, que não há na escola qualquer organização política e cultural por parte dos alunos, como, por exemplo: grêmios estudantis, esportes, coral, dança, teatro etc. A ausência de uma organização cultural nas práticas pedagógicas da escola demonstra descumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), que, em seu artigo 5º, nas disposições preliminares, objeto e finalidade, faz alusão **“ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-técnicos, sócio-históricos e culturais”**.

Constatou-se, no entanto, a existência curricular de uma atividade de extensão do Programa de Apoio à Formação do Estudante Técnico de São Gonçalo

do Amarante (PAFET), desenvolvido pelo curso de Engenharia Metalúrgica da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP).

O objetivo do PAFET, enunciado em seu *site*, consiste em informar e esclarecer aos jovens trabalhadores que residem na região do CIPP, especificamente aos do CVTEC, sobre as mudanças sociais, econômicas e ambientais que estão ocorrendo na região, com o funcionamento do Porto do Pecém e das usinas termoelétricas, além da Siderúrgica do Pecém, que ainda se encontra em implantação, e da Refinaria da Petrobrás, objeto de longa disputa política, que ainda vai se instalar.

Todo este contexto produz enorme arranjo industrial, que está se estabelecendo com impacto para a região de SGA. Com isso, o PAFET busca por meio de suas ações melhorar o desempenho dos alunos do curso técnico de Metalurgia do CVTEC, nas disciplinas ligadas aos processos metalúrgicos, à tecnologia dos materiais e à siderurgia. Com o funcionamento desse Programa, os alunos do CVTEC foram a UFC para conhecer equipamentos. Os integrantes criaram na semana de tecnologia, a Feira das profissões. Nessa oportunidade os estudantes fizeram um levantamento de todos os cursos de Engenharia da UFC, e ministraram uma explanação na escola, conforme os registros documentais pesquisados.

As práticas do PAFET iniciaram em 2011 com uma prova de seleção para escolher cerca de seis a oito estudantes do curso de Metalurgia para participarem. Também estão sendo desenvolvidas, no CVTEC, nesse projeto de extensão, palestras para a comunidade, ministradas pelos engenheiros da Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP) que abordam temáticas, como, por exemplo, as demandas profissionais que vão surgir na siderúrgica, e sobre os processos de acesso.

Outras atividades se efetivam nesse projeto de extensão, tais como: minicursos de metalografia para 85 alunos, monitoria em disciplinas dos cursos profissionalizantes em metalurgia, curso preparatório para o ENEM com uma turma de 60 alunos da comunidade, feira das profissões e outras ações pedagógicas que permeiam o currículo dos cursos técnicos e são evidenciadas pelos docentes como resultado positivo, considerando a atualização e o debate em torno das questões locais.

Ainda sobre os cursos de extensão da formação básica profissionalizante, foi possível apreender que os cursos são abertos à comunidade e muitos dos alunos

já matriculados nos cursos técnicos desenvolvem esses programas para melhorar a *performance* profissional e cumprir horas de estágio do Curso Técnico em que estão matriculados. Os cursos mais procurados são Soldagem, Eletricidade, Mecânica e Informática, no entanto, os egressos não têm nenhuma garantia de que vão ser inseridos no mercado de trabalho de SGA.

Carvalho (1999, p. 21), ao se referir ao discurso dos capitalistas que cobram do sistema educacional qualificar os trabalhadores para o sistema produtivo, já que este demanda trabalhadores mais qualificados, alerta-nos: “[...] a educação vista por este prisma torna-se um mero complemento das necessidades do sistema produtivo. Além disso, tende a transformar os interesses da minoria em objetivo da maioria”.

Tal interesse por gerir a Educação leva Carvalho (2009), a criticar as contradições dos capitalistas que se expressam nos discursos e nas ações.

Se os capitalistas têm insistido que o maior patrimônio das empresas hoje reside em seus recursos humanos é razoável que pleiteiem um sistema educacional mais eficiente e de melhor qualidade. Mas a contradição do discurso se encontra embutida nas próprias palavras citadas. É uma educação voltada para a vida produtiva e, portanto, para o mercado, restringindo-se, assim, aos trabalhadores empregados. Quantos são esses hoje e quantos serão num futuro próximo? Essa preocupação é de todos os capitalistas ou somente daqueles que giram em torno do grande capital e das grandes empresas? Se os trabalhadores são o maior patrimônio das empresas hoje, por que quase metade deles se encontra no mercado informal ou desempregados? Estão nessa condição por opção ou por que, no quadro mais amplo do desenvolvimento do capitalismo, a exclusão e não a inclusão tem se constituído na tendência dominante? (CARVALHO, 2009, p. 61).

A realidade de SGA reflete duas faces da mesma moeda do sistema capitalista - o capital busca mão de obra qualificada que melhor se adapte às condições de trabalho e potencialize os lucros. A população desempregada, sem acesso às políticas de formação, luta pelo posto de trabalho.

4.5 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO CVTEC

Os sujeitos da pesquisa no CVTEC de SGA foram seis professores dos cursos técnicos de nível médio de Eletromecânica e Metalurgia. Esses cursos funcionam com um contingente de dez professores, no entanto, se conseguiu conversar com oito deles e gravar entrevista com seis.

As entrevistas foram estruturadas em três eixos: identificação dos sujeitos, educação e política educacional e os processos pedagógicos da Escola e

sua proposta. O material colhido na pesquisa de campo deu suporte para maior aproximação do objeto de estudo, com o objetivo de desvendar, o máximo possível o contexto político, social e pedagógico que se apreendeu na documentação analisada ao longo desta pesquisa e no referencial bibliográfico que fundamentou cientificamente a tese.

No **primeiro eixo**, procurou-se a **identificação dos sujeitos**, com sua formação profissional e docente, as atividades que desenvolveram ao longo da carreira, sua inserção no mercado de trabalho, as razões e situações que o levaram a trabalhar como professor, suas experiências como docente, expectativas profissionais, objetivos como educador, conquistas e decepções.

No **segundo eixo**, abordou-se a **política educacional**, na expectativa de se abstrair, de um modo geral, que conhecimentos eles tinham da Educação brasileira, se acompanhavam os debates sobre as reformas, as propostas de política educacional para essa modalidade de ensino e a compreensão das ações desenvolvidas no Ceará e no âmbito Federal, com a pretensão de identificar o domínio da prática desses profissionais sobre política educacional vigente. Nesse sentido, se indagou sobre as considerações acerca do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁵⁰. O eixo continha questões da regulação da Educação Profissional, o Decreto 5.154/2004 e Diretrizes Curriculares Nacionais, para Educação Profissional. Enfim, a presença, no currículo, de uma orientação centrada na Pedagogia das Competências também foi assunto abordado.

No **terceiro eixo**, priorizou-se saber dos processos pedagógicos **da Escola e a efetivação da proposta do CVTEC de São Gonçalo do Amarante**, no que concerne ao trabalho docente e educativo, relações institucionais e as práticas da proposta pedagógica. Abordou-se os aspectos práticos que envolvem currículo, estágio, utilização da mão de obra local e avaliação. Neste eixo, as entrevistas foram direcionadas para a compreensão do trabalho desenvolvido no CVTEC, o papel da Educação Profissional como processo de formação do aluno, seja no sentido

⁵⁰ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), foi criado pelo Governo Federal em 2011. Está fundamentado em uma vasta legislação com o objetivo de ampliar a oferta de cursos da educação profissional e tecnológica. Este Programa envolve um conjunto de iniciativas que compreende: Expansão da Rede Federal; Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-TecBrasil; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; FIES Técnico e Empresa; Bolsa Formação.

técnico, seja como meio para cidadania. Enfim, a contribuição do CVTEC para a inserção profissional dos jovens e redução das desigualdades sociais.

O período das entrevistas sucedeu de outubro a dezembro de 2012, na sede do CVTEC em SGA. As entrevistas ocorreram em datas previamente agendadas e em sala privativa, onde a conversa foi gravada durante cerca de uma hora e meia para cada entrevistado. Alguns professores pediram para não serem identificados. Por isso, decidiu-se que, para preservar a identificação dos entrevistados, eles serão aqui denominados de professores e os fragmentos transcritos de suas falas serão identificadas por números de 1 a 6.

Antes das entrevistas, fizeram-se inúmeras visitas à Sede do CENTEC em Fortaleza, em busca de informações e de documentos. Neste período, recebeu-se autorização, por parte da Diretoria de Ensino à qual o CVTEC está subordinado, autorizando visitas e entrevistas nessa unidade de SGA. Houve bom acolhimento e disponibilidade de colaborar com a pesquisa por parte dos profissionais das duas unidades CENTEC – sede em Fortaleza e CVTEC em São Gonçalo do Amarante. Neste, ocorreram quatro visitas antes de agendar as seis entrevistas, perfazendo um total de dez visitas. As primeiras foram de reconhecimento e observação das estruturas ambientais da escola, salas de aulas, laboratórios, secretaria e espaços de circulação.

Primeiro eixo de análise – identificação dos sujeitos da pesquisa

Os entrevistados são pertencentes ao quadro de professores do Instituto CENTEC, contratados como professores efetivos no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e, como já expresso, esse Instituto tem autonomia para contratar os professores, a fim de atuarem em suas unidades distribuídas em vários municípios do Estado, ministrando aulas nas FATECs, CVTECs e CVTs em suas áreas de atuação.

Segundo informação dos docentes, nos dois primeiros anos de funcionamento do Instituto CENTEC, as contratações de professores eram feitas pelo CENTEC e o pagamento do salário com recursos do CNPq, ou seja, os professores eram bolsistas, após terem seus projetos aprovados. Eles declaram que recebiam uma bolsa, no valor de dez salários mínimos, e estavam satisfeitos com o valor que recebiam por seu trabalho.

Ocorre que, depois de dois anos, expirou a Bolsa do CNPq e eles passaram a ter contrato de trabalho, pela CLT, com o Instituto CENTEC, percebendo o mesmo valor da bolsa do CNPq. Com o passar dos anos, porém, o salário foi defasando e o governo não atualizou o valor dos contratos da gestão para pagar os salários dos professores. Hoje o salário do Instituto CENTEC é bem inferior ao IFCE, segundo acentuam os professores.

O salário foi defasando, defasando e nós ainda estamos aqui, muita gente saiu. Porque quando a gente entrou no CENTEC recebia uma bolsa do CNPq, então o salário era bom era razoável, vamos dizer que era em torno de 10 salários mínimos, eu lembro muito bem que a minha bolsa era em torno de R\$ 1.300 reais naquela época e o salário era como se fosse R\$ 120 reais então era mais de 10 salários mínimos. Quando terminaram os dois anos, período da bolsa, o CENTEC nos contratou pelo mesmo salário, só que ao longo do tempo, o governo não reajusta. Passa de 2 a 3 anos para aumentar 6%, 7%. Desses 10 salários, muita gente não recebe 4, a não ser quem já tenha um título de doutor, já tem um valor maior. Não acompanha o valor salarial das outras instituições. (PROFESSOR 4).

Conforme declara este docente, nos governos de Cid Ferreira Gomes, a situação financeira do CENTEC/CVTEC vem se agravando. Argumenta que esse processo de transferência entre os entes federados interessa a ambos – o Governo do Ceará se livra de financiar a educação profissional via SECITECE, e o Governo Federal, ao cumprir a proposta da expansão dos institutos federais, já recebe do Governo do Ceará todo o equipamento necessário para o funcionamento. “O governo do Cid Gomes tem diminuído bastante o CENTEC, foi ele que autorizou a federalização das duas FATECs: uma de Limoeiro a outra de Sobral e algumas unidades dos cursos técnicos CVTECs”. (PROFESSOR 4).

Os professores acentuam que as negociações entre CENTEC e Governo, para efetivação dos ajustes de valores fixos para renovação dos contratos de gestão, demoram a se concretizar e lembram que, no início de 2012, enquanto os contratos não eram renovados, os professores ficaram sem receber salários por quase três meses, o que inviabilizou o início do semestre, já que muitos deles não tinham como se deslocar até a escola.

Quanto ao tempo de serviço dos professores entrevistados, pode-se afirmar que quatro dos seis estão no CENTEC há mais de 12 e até 15 anos. Durante esse período, atuaram em outras unidades de ensino e em outros níveis desta modalidade nos cursos dos CVTs e das FATECs, antes de iniciarem suas atividades docentes no CVTEC de SGA.

A maioria dos entrevistados são egressos das FATECs de Sobral e Limoeiro do Norte. A transferência da instância administrativa estadual para federal deslocou os professores que não quiseram se submeter ao concurso do Instituto Federal, ou não lograram êxito no certame. Sendo assim, estes foram remanejados para outras unidades do CENTEC. Na Unidade do CVTEC de São Gonçalo do Amarante, ministram cursos nos níveis básico e técnico, ou seja, nos cursos de extensão de formação inicial e continuada e nos cursos técnicos ofertados regularmente.

Apenas dois dos seis professores entrevistados estão no CENTEC há três anos e somente um foi contratado diretamente para o CVTEC de SGA. Do total dos entrevistados, apenas dois docentes declararam possuir experiência didática, antes de se vincular ao CENTEC.

Todos os professores entrevistados são egressos da iniciativa privada, onde atuaram, em média, dez anos, e declaram possuir bastante experiência na atuação profissional. Todos são engenheiros, sendo que três são engenheiros-eletricistas e três são engenheiros-mecânicos. Um deles possui a segunda graduação em Engenharia de Produção e outro a segunda graduação em Pedagogia. Além da graduação em bacharelado, todos procuraram aprimoramento na formação continuada, portanto, cursaram, a suas expensas, pós-graduação *lato senso*, sendo que três dos seis entrevistados cursaram também pós-graduação *strictu senso* - mestrado acadêmico - em suas respectivas áreas de atuação. Um professor lamentou não ter logrado concluir o mestrado acadêmico em uma Universidade Federal de outro Estado, alegando não ter conseguido liberação do trabalho ou redução de carga horária no período em que necessitava cursar as disciplinas em outra cidade.

Sobre a valorização do professor e a política de formação docente, os professores alegam que a formação continuada não atende às determinações legais, que eles não são incentivados a atualizar seus conhecimentos, cursar uma pós-graduação e estar aptos a contribuir com uma Educação Profissional e Tecnológica com a qualidade propagada na missão do Instituto. Enfim, traduzem suas decepções com essas palavras.

Essa é uma questão que me incomoda, eu estou no polo industrial, "top" do estado do Ceará, eu estou em uma instituição que tem a missão por constituição estadual de fazer educação tecnológica, portanto, aqui era para

ser um centro de excelência, era para a gente ser treinado, era para ter bons professores. (PROFESSOR 6).

A prática pedagógica envolve ensinar e, para Paulo Freire ensinar exige pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 2000, p. 29).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio definem a formação docente nos seguintes termos:

Art. 40 A formação inicial para a docência na educação profissional técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciaturas ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012).

A Resolução do Conselho de Educação do Ceará, nº 413/2006, que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, disciplina a questão a formação de professores nos seguintes termos:

Art. 21. A formação de professores para o exercício da docência em cursos de educação profissional técnica de nível médio e em cursos de especialização técnica dar-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, ou em programa de formação pedagógica para bacharéis ou tecnólogos da área respectiva.

§ 1º Em caso de carência de professores habilitados, caberá ao Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE do local onde o curso será ofertado, expedir autorização temporária a profissionais graduados na área específica ou de notória experiência e habilidade técnica, para lecionar nos cursos a que se refere o *caput* deste artigo.

§ 2º Na composição do corpo docente, observado o disposto no *caput* deste artigo, recomenda-se a participação de docentes com experiência profissional na área de trabalho do Curso.

§ 3º Em casos especiais e em caráter transitório, a instituição de ensino poderá convidar profissionais ou personalidades de reconhecido saber para participar de atividades complementares no Plano do Curso.

§ 4º Os professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de especialização técnica poderão ministrar, no máximo, até quatro disciplinas por curso, excluindo-se desse limite as disciplinas integrantes de um mesmo grupo temático, as quais, de acordo com

respectivos Planos de Curso, poderão ser classificadas como uma única disciplina. (RESOLUÇÃO Nº 413/2006, p. 9-10).

Os entrevistados registram o fato de que, ao se inserirem no projeto de Educação Profissional do CENTEC, se sentiram seduzidos pela prática da docência, e assim se expressam:

A educação virou a minha “cachaça”, não pela quantidade de dinheiro que se ganha, mas pelo o prazer de ajudar um jovem, um adolescente a ter um rumo na vida, a ter um norte, quando a gente olha o mundo como um todo, a gente vê que tem tanto jovem ai perdido, o que eu puder colaborar com esses jovens para melhorar a vida deles eu faço. A maior gratificação que eu tenho é nesse sentido, porque financeiramente não há. (PROFESSOR 6).

Porém, malgrado essa “paixão” pelo magistério, em alguns momentos de seus registros, se dizem decepcionados com os salários. Em outro momento alegam que as condições de trabalho são precárias, que a jornada é intensificada, assim: “Minhas decepções são mais em relação ao salário mesmo, porque eu gosto de ensinar, eu gosto dessa área, profissionalizante. Por conta de salário, eu penso muito em sair e voltar para a indústria. (PROFESSOR 4).

Realizado assim como docente não, porque para a pessoa se sentir realizada, tem, que se sentir reconhecida, e uma das maneiras para reconhecer o trabalho de uma pessoa, é pagando um salário digno. Estou chegando no limite porque eu estou pagando para vir trabalhar, então, como eu posso ser satisfeito? (PROFESSOR 2).

A dedicação dos professores à docência evidencia-se na prática do cotidiano nas atividades efetivadas. Ao serem indagados sobre suas expectativas profissionais, seus objetivos como educadores, suas conquistas e decepções, eles assim se manifestam:

Minhas expectativas não são das melhores. Minha primeira experiência docente foi em São Paulo, eu sei que pode ser meio “clichê”, mas infelizmente o professor continua não sendo valorizado, infelizmente as condições de desenvolver as atividades não são satisfatórias, estamos precisando de uma revolução, eu não consigo ver mudanças através de força de lei. (PROFESSOR 5).

Desses relatos, extraem-se alguns elementos que permeiam o debate acerca da formação de professores. Primeiro os entrevistados deixam clara sua condição de precarizados. Em segundo lugar, uma visão um tanto romântica da Educação como um processo que vai salvar a vida das pessoas. Extrai-se do depoimento do Professor 6 o fato de que ele assume para si a responsabilidade pela redenção dos jovens. Neste sentido, há uma tendência à centralidade que a Educação assumiu para resolver todos os problemas.

Freire (2000), ao fazer referência à luta em defesa dos direitos dos educadores, ensina:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade da prática docente, mas algo que dela faz parte. (FREIRE, 2000, p. 74).

Seguindo empiricamente este eixo da identificação dos professores, pode-se acentuar que as condições de trabalho do CVTEC, desvendadas nesta pesquisa, são semelhantes às das demais unidades de ensino do CENTEC. Num plano mais amplo, reflete a realidade dos sistemas públicos de ensino da Educação Básica do Ceará: “Eu acho que foi gratificante o fato de ensinar e sentir o aprendizado. O que de certa forma frustra um pouco é a gente formar um profissional e ele não ter um mercado de trabalho durante quase todo o tempo”. (PROFESSOR 1).

No que se refere à prática docente, as expectativas aos profissionais, objetivos, conquistas e decepções, o Professor 1 asseverou que a experiência na docência é boa e que o fato de ser professor reforça a aprendizagem, porque está sempre estudando. Agora, ao retornar às funções de engenheiro, já que está acumulando, se acha mais preparado em sua prática, pois o ofício docente o conduz à renovação dos conhecimentos científicos que adquiriu na Universidade.

Ao concluir o primeiro eixo das análises dos relatos docentes, é possível garantir que os docentes entrevistados são profissionais com larga experiência na área em que atuam no eixo de processos industriais e se esforçam para atualizar conhecimentos e demonstram sensibilidade, ética e humanismo no exercício da profissão docente.

Segundo eixo de análise – política educacional

Apresentou-se um roteiro de entrevista no qual se abordava a expectativa com a Educação brasileira, se os professores estavam acompanhando os debates e as propostas de políticas educacionais e qual a compreensão que tinham dessas políticas.

Os entrevistados chamam atenção para a urgência de uma política educacional que eleve a qualidade da Educação Básica na Escola Pública. A deficiência no Ensino Fundamental reflete, de forma negativa, na formação profissional do educando. Sobre essa problemática, o docente indaga:

Existe uma deficiência no Ensino Fundamental. Não é só no Ensino Fundamental, é no ensino que vai até o 2º nível. Que Educação Básica é essa, que o aluno chega aqui e não sabe fazer uma conta de somar? É triste, o aluno não saber fazer uma conta de somar números negativos com positivos, não saber fazer uma conta de dividir, uma raiz, não sabe nem o que é. Como é que eu posso ter uma boa ideia sobre a educação profissional? (PROFESSOR 2)

As respostas foram evasivas, no que concerne à gestão e execução de fundamentos e diretrizes que norteiam a política educacional para Educação Profissional no Brasil, mas, no referente à política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e seus impactos na Educação Profissional e Tecnológica do Ceará, todos tinham conhecimentos e fizeram referências à proposta de interiorização da Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal.

Ao serem indagados, especificamente, sobre a Educação Profissional no Ceará, e a compreensão das ações desenvolvidas, seja no âmbito federal, estadual ou particular, todos demonstraram boa compreensão do tema, principalmente ao se referirem à expansão do Instituto Federal. Esse interesse em debater esse ponto evidenciava-se, principalmente, pelo fato de o Governo do Ceará haver federalizado uma parte do CENTEC, como já dito na síntese registrada no tópico 5.2 desta seção. Os professores lamentam essa política do Governo do Ceará, que está deixando de investir no Instituto CENTEC e transferindo suas unidades de ensino para a instância federal.

[...] estava tudo montado, tudo funcionando, e funcionavam quatro cursos: Eletromecânica, Irrigação que era Recursos Hídricos, a parte de Meio Ambiente Saneamento Ambiental e o curso de Alimentos. Esses quatro cursos superiores e também os cursos técnicos. A gente tinha curso técnico de Fruticultura, Panificação e Eletroeletrônica, então isso tudo estava dentro dessa estrutura de Limoeiro do Norte, e funcionava sem nenhum problema. O problema é que o Governo do Estado foi muito cruel com o CENTEC nessa hora. Na verdade a federalização é um nome que eles dão, na verdade é uma transferência de patrimônio. (PROFESSOR 6).

Na compreensão dos professores entrevistados, a transferência, em 2009, de uma parte do Instituto CENTEC para a esfera administrativa federal enfraqueceu a Política de Formação Profissional e Tecnológica do Estado, vinculada à SECITECE, haja vista a perda dos melhores laboratórios, das unidades de ensino consideradas, por eles, mais bem estruturadas.

. Os professores entrevistados, porém, foram unânimes em afirmar que hoje o Instituto se apresenta com um quadro de precarização dos seus recursos, dificultando as condições objetivas de trabalho. Isso se reflete no sucateamento dos laboratórios, na falta de exemplares para biblioteca e na ineficácia dos servidores de rede de internet.

Um curso técnico sem laboratório fica muito teórico. Quando eu cheguei aqui não tinha projetor multimídia, eu tive que comprar um notebook e um projetor multimídia para dar aula, porque para ficar em uma lousa escrevendo não tem sentido, tive que comprar esses equipamentos, porque a instituição não oferece (PROFESSOR 6).

A inexistência de laboratório e a falta de recursos didáticos às vezes são contornadas pela criatividade dos professores, conforme declaram os entrevistados, ao confirmarem que

Temos que fazer algo prático, é o meu caso, eu não tenho laboratório de Eletrônica, eu não tenho os equipamentos, não tenho bancada, mas eu me esforço para usar simuladores virtuais. A gente usa aplicativos, programas de computação que simula aqueles equipamentos práticos, então a gente tenta fazer isso, aproximar o máximo possível da prática. (PROFESSOR 3).

Eu estou dando um curso de Desenho Técnico. Eu não tenho um modelo das perspectivas isométricas para mostrar aos alunos, para servir de base e verem como vão desenhar. Então, eu projeto uma figura e peço para eles desenharem, a gente vai desenhar tudo teoricamente (PROFESSOR 2).

Com essas declarações, os professores demonstram compromisso com a aprendizagem dos alunos e buscam improvisar “atalhos” para diminuir a distância

entre teoria e prática. Reconhecem que a falta de equipamentos compromete a qualidade do ensino técnico e criticam a política da SECITECE em não expandir o CVTEC de SGA.

Algumas ações da gestão, no entanto, precisam ser redimensionadas para melhorar o atendimento da biblioteca, refeitório e provedores de internet.

A maioria dos alunos é da zona rural e de municípios vizinhos. Eles têm problemas com a questão de transporte que chega tarde e vai embora cedo. Se eles tivessem uma facilidade de se alimentarem por aqui, poderiam ficar mais tempo estudando e até forçar a instituição a expandir a biblioteca já que a mesma possui espaço muito pequeno; uma sala menor do que a sala de aula. (PROFESSOR 1).

Além das dificuldades já mencionadas, evidenciam-se também problemas com o transporte dos alunos residentes nos municípios vizinhos – Paracuru e Paraipaba – haja vista que os ônibus são cedidos pelas prefeituras e o serviço prestado não cumpre satisfatoriamente com o horário das aulas, comprometendo o desempenho da aprendizagem.

O Professor 1 continua seu relato fazendo referência a transferência de equipamentos e laboratórios para o IFCE, via federalização das FATECs e faz alusão direta a unidade de Limoeiro do Norte.

O CENTEC foi um projeto bom, participei desde o início e tínhamos na FATEC de Limoeiro laboratórios razoáveis, para o Estado era até considerado de ponta, nas áreas de eletromecânica, saneamento, irrigação e alimentos. Mas, na minha opinião, houve uma parada forte, um corte. Porque as Unidades da FATEC e CVTEC de Limoeiro foram federalizadas, o Estado passou tudo isso para o Instituto Federal, mas, no que se refere ao laboratório, lá não evoluiu mais nada. Quando encontro com os professores de lá, eles dizem: 'Professor, aqui não mudou nada, a diferença é que o salário do professor do Instituto Federal é um pouquinho melhor e a gente tem estabilidade profissional, mas não houve melhoria dos laboratórios', isso em quase três anos. E tem que se considerar o seguinte: o CENTEC recebia recursos federais do FNDE, CNPq, PROEP, não eram recursos fixos, mas os Institutos Federais (IFs) estão ligados ao MEC, por isso se esperava que houvesse até uma melhoria na parte funcional dos laboratórios, mas não está sendo como esperávamos. (PROFESSOR 1).

O mesmo Professor ainda argumenta, que, pelo fato de a Unidade ter sido federalizada, isto não garante qualidade, e aponta que a Unidade do CENTEC de Limoeiro do Norte, depois que passou para o IF, não ganhou atualização de laboratórios. Sua preocupação é complementada pelo registro de mais um docente.

[...] realmente aumentaram as escolas federais de educação, os professores, são muito bem selecionados, aumentou o acesso, mais eu não sei se a qualidade desse ensino vai atender a demanda daquilo que a gente precisa, a gente precisa formar técnicos, mais a gente precisa formar com qualidade, eu tenho essa leitura desse quadro, eu vejo muito isso. (PROFESSOR 6).

Mais uma vez, o Professor 1, ao ser questionado sobre o diferencial entre a oferta de vagas para a Educação Profissional do Estado, expressa pelo Instituto CENTEC de Limoeiro do Norte, e a proposta atual do Instituto Federal para a mesma Unidade de ensino, reconheceu que a ampliação de vagas e a oferta de cursos do (IF) é bem maior em relação à política do CENTEC, mas acentua que, com a federalização, as demais unidades ficaram desfalcadas, tanto de recursos humanos como de laboratórios. Além disso, se percebem o abalo psicológico de alguns professores entrevistados e a expressão de descontentamento por vivenciarem a fragmentação institucional, por vários motivos.

Primeiramente, por perderem o *status* de docentes dos cursos superiores das FATECs e serem remanejados para os cursos de nível médio dos CVTECs, onde ministram também cursos de extensão de nível básico. Em segundo lugar, por sofrerem o transtorno da mudança de domicílio e a adaptação a uma nova unidade de ensino. Depois, por ficarem privados da convivência com os colegas que lograram êxito em algumas áreas do concurso do IFCE, ficando estes trabalhando na mesma unidade, vinculados profissionalmente à esfera federal, enquanto os demais professores continuavam na instância estadual.

Por último, o quarto, por continuarem exercendo suas funções nas unidades mais precarizadas, com laboratórios “sucateados” e sem expectativas de melhorias, convivendo com a incerteza sem saberem se o governo do Ceará vai continuar com essa política de federalização das unidades do CENTEC, ameaçando, assim, a estabilidade do seu posto de trabalho.

Durante as entrevistas, percebeu-se que os professores demonstram muita preocupação com a iminência de o Instituto ser federalizado. Isto se expressa nesta fala.

A qualidade das aulas caíram bastante, a gente é cobrado pelos alunos e não pode fazer nada. A decepção, na verdade é que o CVTEC vai ser totalmente federalizado. Ninguém sabe o futuro, mas eu acho que o Instituto vai se acabar. Teve uma época que a gente percebia o CENTEC em ascensão. Depois, ficou assim, estagnado, e agora, está em decadência desde que começou a expansão para os institutos federais. Algumas

unidades foram federalizadas, acho que mais outras serão federalizadas. Aí, é o fim. Nunca foi passado isso claramente para a gente, mas a gente tem uma ideia do que vai acontecer. (PROFESSOR 3).

O CENTEC esteve em ascensão no Governo Jereissati. Recebia recursos federais, como os do CNPq. Depois, ficou estagnado no governo de Lúcio Alcântara, enfim, a decadência que os professores apontam está ocorrendo no governo de Cid Ferreira Gomes, que, além de não estar expandindo, ainda está transferindo os melhores equipamentos. Os professores criticaram a gestão do Governo de Cid Ferreira Gomes no que concerne à Política Educacional para Formação Profissional e Tecnológica vinculada à SECITECE, por considerarem que este governo não está investindo na expansão do Instituto. Também criticam a demora na renovação dos contratos de gestão, com atraso no repasse de recursos, os quais, no depoimento dos professores, não estão sendo reajustados de forma a acompanhar a defasagem monetária, o que implica perda salarial.

Especificamente sobre Política Educacional, dirigiu-se a entrevista para os recentes debates sobre a Educação Profissional acerca das considerações de programas como o PRONATEC e outras propostas recentes. Com efeito, os argumentos dos professores a respeito do Programa expressaram divergências sobre o entendimento da gestão e execução desta política de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal.

Sobre o PRONATEC, o Professor 1 disse não conhecer detalhes deste Programa Federal, no entanto, sabe que o Instituto CENTEC não poderia participar da formação com recursos do PRONATEC, porque é uma instituição de Direito Privado, ou seja, uma organização social (OS) e somente as instituições públicas poderão trabalhar com esses recursos. Ainda complementa:

O PRONATEC é abrangente e vai alavancar a formação técnica, mas eu não sei se as metas já estão se efetivando, pelo conhecimento que tenho está apenas iniciando com algumas ações do Instituto Federal, instituição pública que mais está trabalhando com os recursos do PRONATEC. (PROFESSOR 1).

Na realidade do Ceará, o Instituto Federal é o órgão que mais executa as ações desta política, na prática recente. Neste sentido, o Professor 1 não demonstrou conhecimento do Programa, ao demarcar a idéia de que somente as instituições públicas poderão trabalhar com este recurso. Sobre isso, outros

professores manifestaram conhecimento de que o sistema S e algumas instituições particulares estão atuando com recursos do PRONATEC e ressaltam que o Instituto CENTEC não está sendo beneficiado com os recursos deste Programa porque não teve organização e interesse institucional.

[...] eu procurei ver, o que era o PRONATEC, quando eu entendi o que era, eu disse: isso vai ser a redenção do CENTEC, porque nessa época estávamos passando uma crise financeira muito complicada. Então, se conseguirmos aprovar os cursos técnicos do CENTEC com os recursos do PRONATEC, acabamos com essa miséria que a gente vê, então eu marquei uma reunião com as pessoas do CENTEC e lancei que a gente tinha que trabalhar nisso. Foi uma grande decepção, porque isso entrou no ouvido de muita gente e ficou por isso mesmo. Não se tem PRONATEC porque a gente não se organizou. (PROFESSOR 6).

[...] a gente já conversou com outros professores para implantar uns cursos aqui pela manhã, porque aqui pela manhã é muito ocioso. Para melhorar, inclusive, o nosso salário, vamos vender os cursos porque tem essa demanda. A gente fez o projeto, está tudo aprovado direitinho, mas começa: Não pode, não dá. Já começa barrando daqui. Daqui para lá vai barrando. Os professores querem fazer, mas não encontram apoio. Não encontram apoio nem aqui. (PROFESSOR 2).

O mundo do trabalho reflete a contradição entre capital e trabalho ao longo da história da sociedade capitalista, motivada pela relação de exploração, deveras desigual, em que o capital se apropria do trabalho humano. Esse fenômeno é a causa do desgaste entre capital e trabalho.

Por conseguinte, haja vista essas exigências das novas demandas do mundo do trabalho, a Política de Formação Profissional, procura pautar suas ações por essas questões. De acordo com Oliveira R. (2003).

Uma dimensão da racionalidade neoliberal presente nas recomendações das agências multilaterais diz respeito à proximidade da escola à economia. Neste contexto, a escola se apresenta como a grande responsável pela formação de uma nova mão-de-obra adequada às modificações ocorridas no setor produtivo. Pensada a escola tão próxima ao setor produtivo, retoma-se a idéia de que ela possui uma dinâmica semelhante à indústria. Dito de outra forma, acredita-se que pelo incremento de artefatos tecnológico no seu interior e pela implementação de um novo gerenciamento ocorrerão as mudanças desejadas no cotidiano escolar. Deste modo, desconsideram-se os elementos econômicos, políticos e culturais que determinam o fazer pedagógico e a dinâmica escolar. (OLIVEIRA R. 2003, p. 61).

Ao se rematar às análises do segundo eixo dos registros dos professores e suas compreensões da política para Educação Profissional e Tecnológica,

observa-se que eles demonstram criticidade da realidade política, socioeconômica e educacional, tanto no aspecto geral como nas questões locais.

Apontaram falhas na política de expansão do IFCE e questionaram a federalização das unidades do CENTEC. Em decorrência, manifestam preocupação com a reduzida política de expansão da Educação Profissional Tecnológica, que não está dando a devida atenção à demanda de qualificação de mão de obra para atender o Complexo Portuário do Pecém e a Siderúrgica em SGA.

O terceiro eixo de análise – as práticas pedagógicas no CVTEC

- Aspectos curriculares

A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio do Instituto CENTEC está estruturada em módulos que, segundo seus registros em documentos curriculares, tem por objetivo atender à demanda do mercado de trabalho e estabelecer a identidade do curso, definida no perfil profissional, por meio das disciplinas relacionadas na matriz curricular.

Conforme informações dos docentes, os planos de cursos são elaborados de forma coletiva por uma equipe de professores da área de estudo, e o currículo é baseado em habilidades e competências que o aluno precisa ter para cada etapa do curso, de tal modo que o curso é formatado com esse objetivo.

A categoria competência, nas palavras de Castioni (2010, p. 15-16), é expressa como noção absoluta nos dias de hoje:

[...] a competência é tida como noção porque tem referência estrita ao indivíduo, abstraído das relações sociais em uma sociedade configurada por relações de troca mercantis capitalistas. Assim o indivíduo é considerado isoladamente e, como homo *economicus*, assume a condição de portador do valor de uso, o qual dispõe e controla como lhe convém, não estando, portanto, sob as injunções das relações mercantis. Nesse trabalho de reinversão operada por essa orientação, o indivíduo é tido como aquele que aliena o seu valor de uso na condição de valor de troca; dessa forma, então, ele controlaria seu valor. No entanto, o que ocorre é o contrário, pois essas relações dependem do capital que disciplina esta relação.

Os registros seguintes exemplificam como os professores do curso de Eletomecânica organizaram o projeto do curso.

Partimos do catálogo do MEC, lá tem as exigências mínimas. O nosso norte é sempre o catálogo do MEC, que são diretrizes, para disciplinas, laboratórios e carga horária mínima. A construção do Plano de Curso é coletiva. Formamos grupos de trabalho na Sede do CENTEC, e aí organizamos as técnicas de cada área com um engenheiro eletricitista para trabalhar as disciplinas nas áreas de eletricidade, outros na área de eletrônica, mecânica. Na verdade é um grupo da área de trabalho, para fazer um projeto pedagógico desses, e a parte pedagógica é a critério do setor de pedagogia do CENTEC, a gente formata o curso, diz como as disciplinas tem que ser, carga horária, as competências, as habilidades que os alunos devem ter ao final de cada módulo. A organização pedagógica do projeto está a cargo da diretoria de ensino. (PROFESSOR 4).

Um dos seis docentes entrevistados fez críticas à grade curricular e à carga horária dos cursos técnicos e relatou que nunca participou das comissões para elaborar o currículo.

Eu considero que a carga horária é pequena. Nunca participei de nenhuma comissão para elaborar currículo, mas eu acho que a grade não é boa, algumas disciplinas poderiam ser melhoradas e outras poderiam nem existir. Elas não estão muito voltadas para a realidade local, pois a ideia das diretrizes curriculares é que o currículo tenha uma relação com a realidade local, mas nem sempre ocorre. (PROFESSOR 1).

Este Professor continua explicitando sua visão sobre o currículo e aponta alguns equívocos da proposta pedagógica elaborada pelo Instituto CENTEC e do desdobramento destes princípios no cotidiano do CVTEC, no seguinte registro:

Eu vi algumas falhas em algumas coisas que poderiam ser melhoradas. Por exemplo, no curso de Metalurgia tem uma disciplina chamada Elementos de Máquinas, que é uma disciplina mais voltada para a área mecânica. Creio que poderia substituir essa disciplina por uma mais voltada para a área de metalurgia. (PROFESSOR 1).

A carga horária mínima de cada curso técnico de nível médio é de 1.200 h/a, mais 400 h/a de estágio, mas, normalmente, os cursos do CVTEC ministram carga horária maior, como, por exemplo, o curso de Eletromecânica do CVTEC de SGA tem 1.740 h/a, carga que ainda pode ser reduzida ou ampliada de acordo com decisão da equipe pedagógica.

Na elaboração da ementa, cada assunto enseja uma competência das habilidades que o estudante necessita adquirir em determinada quantidade de horas. O curso de Eletromecânica está organizado em quatro módulos. Se o aluno cursar, por exemplo, dois módulos e um estágio de 150 horas, e não puder continuar por algum motivo, ele pode receber um certificado de auxiliar de manutenção. Não é

um diploma de nível médio, é um certificado, mas que já permite acesso ao mercado de trabalho.

O curso de Metalurgia está organizado em três módulos de 400 horas e o curso de Eletromecânica tem quatro módulos de 300 horas. Neste sentido, o Professor 4 esclareceu o seguinte:

Á carga horária é a mesma dos dois cursos, só que em 2013 a autorização do curso de Eletromecânica vai ser renovada, então deverá ser modificado para ser ofertado em três módulos de 400 h/a, fica mais intenso, mas a ideia é diminuir o tempo. Isso para formar o aluno mais rápido, porque o mercado está pedindo que seja mais rápido. (PROFESSOR 4).

Ainda sobre o debate do currículo, o Professor 1 relatou que deveria haver mais entrelaçamento das escolas básicas com a escola profissional, deveria haver entendimento para que o currículo fosse mais bem elaborado em ambos espaços. E complementa:

Não temos nenhum elo de comunicação com a escola que ele estuda, na verdade não sei onde ele estuda. Normalmente nossos alunos do CVTEC não são somente deste município, eles vem de outros municípios da Região, principalmente os matriculados no turno da noite, alguns já concluíram o ensino médio, trabalham e as empresas exigem uma formação técnica de nível médio, então eles se deslocam em busca desta formação, para se manter no emprego. (PROFESSOR 1).

Nos cursos técnicos do CVTEC, os professores trabalham com os alunos questões como política, cidadania, postura ética e outros conteúdos ligados à dimensão humana e social do estudante. Efetivamente, os professores confirmaram que não existe no currículo uma disciplina que aborde esses temas, mas eles perpassam o currículo nos debates em sala de aula, assim:

Isso ocorre de uma forma mais informal. Por exemplo, aqui nós falamos muito para eles, colocamos em debate a situação do pólo de fomento que a gente tem conhecimento que aqui vai ser um grande pólo de desenvolvimento, deverá ser daqui a dez anos, com certeza, o maior do Ceará e talvez o maior do Nordeste. Esse debate serve muito de incentivo. Mas, apesar de se vislumbrar toda essa facilidade, ainda não existe muito interesse do aluno, parece que ele não acredita muito, ou ele quer algo que possa trazer benefício imediato. (PROFESSOR 1).

Eu acho que o mínimo que se pode fazer é colocá-los dentro de uma realidade, às vezes eles estão aqui, mas não estão inseridos nesta realidade, eles não têm percepção do que acontece em volta. Falar de uma Siderúrgica, pode ser muito bonito, eu poderia desenvolver equações. Mas, e as consequências dela? Como discutir? Desenvolvo algumas equações,

onde eu mostro o rejeito químico e as suas consequências para a sociedade, eu falo para eles: 'Esse resultado aqui é aquilo que vocês devem tomar cuidado' vocês têm a obrigação de diminuir esse rejeito, então eu sempre trago eles para dentro da realidade, eu fico muito tranquilo em falar isso, mas eu só tive essa oportunidade porque eu sei da minha formação para ter outras visões. (PROFESSOR 5).

O Professor 5, ao fazer referência à necessidade de formar o técnico com outras visões, reporta-se à formação que privilegie **cidadania política, ética e responsabilidade ambiental**. Nesse sentido, busca-se em Ferreti (2004), uma complementação dessa ideia, quando ensina que

A educação escolar em sentido amplo, preocupada com a formação plena do indivíduo, como pessoa e como cidadão, contribui para a formação profissional de maneira indireta, seja por propiciar-lhe o acesso aos conhecimentos disciplinares, seja por entender que é parte dessa formação a compreensão do contexto em que o exercício da atividade profissional se realiza ou se realizará. (P.402).

Consoante as razões da sociedade do capital, as pessoas deve se adaptar a sua constante instabilidade. Carvalho (2010), questiona acerca dos conflitos entre a exploração do trabalho e a formação do cidadão consciente e crítico que a sociedade espera.

[...] como conciliar conflitos característicos de uma sociedade fundada na lógica da exploração do trabalho com os desejos de uma formação cidadã? Como obscurecer os conflitos que se revelam nas relações “capital trabalho” e “formação profissional-trabalho”? Em nosso entender, o cidadão crítico desejado é aquele que possui o domínio do conhecimento exigido pelos processos de trabalho, condição necessária para a “profissionalização”, a “adaptação” e a formação competente. (p.297).

Neste aspecto, a pessoa humana é impedida de constituir um núcleo coerente, conforme adverte Carvalho (2010), ao se referir à formação do cidadão crítico desejado por essa sociedade.

- Aspectos do estágio

Uma dificuldade constatada pelos professores se refere ao estágio. Eles desconhecem que existam convênios entre as empresas e o CVTEC para finalidade de estágio, consoante ocorre com as EEEP da SEDUC. Segundo os docentes, quando o aluno trabalha na área, recebe uma declaração da prática profissional

supervisionada da empresa e a escola reconhece como prática de estágio. Em outros casos, o estudante participa dos cursos práticos de extensão, de 400 h/a, por exemplo, de Soldagem, ministrado à comunidade em parceria com as empresas de Energia Pecém; neste caso, também é considerado como estágio. Outra forma é a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é feito pelo aluno concludente, sob a orientação de um professor do curso.

Aqui não tem esse tipo de convenio se tem é muito no papel, porque aqui em São Gonçalo do Amarante na verdade é o seguinte: as empresas que tem por aqui a maioria delas ainda estão em fase de instalação, por exemplo a NPX, até já falei lá com o pessoal do Recursos Humanos, mas só estão contratando mesmo aqueles trabalhadores de fábrica, para trabalhar em construção civil, carpinteiro, pedreiro, pintor. Não tem interesse em estagiários. (PROFESSOR 4).

Estamos fazendo o seguinte, quando o aluno não consegue o estágio tem duas alternativas: os cursos de educação continuada que são cursos do Programa "Energia PECÉM" ministrados aqui na escola, são três cursos: Construção Civil, Soldagem, e o de Mecânica, neste caso, muitos alunos da escola, fazem esses cursos que são o em torno de 400 h/a. São uns cursos muito bons, ai a gente esta aproveitando os alunos que estão fazendo esses cursos, de solda, como estágio, porque já é a prática. (PROFESSOR 3).

A Resolução 6/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, determina o seguinte:

Art. 21 A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnicos e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio.

§2º A prática profissional supervisionada, caracterizada como prática profissional em situação real de trabalho, configura-se como atividade de estágio profissional supervisionado, assumido como ato educativo da instituição educacional.

O estágio é o momento de viver a prática, conhecer e experimentar a profissão de forma mais real, por isso os sistemas de ensino devem cuidar mais para garantir êxito e oportunidade a quem está em formação.

- Utilização de força de trabalho

Indagou-se ao Professor 1 se a construção e funcionamento da Termoelétrica do Pecém está utilizando a força de trabalho formada no CVTEC, enfim, se está admitindo mão de obra da região do entorno do Pecém. A resposta foi uma confirmação do que já se estudou no levantamento bibliográfico dos fundamentos da sociedade capitalista, no sistema neoliberal que se vivencia com maior ênfase nas últimas décadas.

Sim, empregou mão-de-obra mais braçal, por que, a maioria das empresas montadoras são de fora e trouxe seu pessoal o profissional técnico. Empregou muita gente, os operários para trabalharem na montagem. A empresa já concluiu a construção da Usina Termelétrica do Pecém, e está indo embora. Os profissionais daqui que se engajaram vão procurar emprego em outras obras, mas, o grande contingente já era funcionário e está indo para outras obras. Sobre a Siderúrgica está iniciando agora a parte da construção civil, creio que para funcionar faltam uns cinco anos. (PROFESSOR 1).

Ao se referir à Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP), todos os professores entrevistados confirmaram que a CSP enviou consultor para a região de São Gonçalo do Amarante, a fim de ministrar palestras nas escolas, nos centros comerciais e nas associações civis, afim de sensibilizar a comunidade para a mudança e transformação do perfil socioeconômico da região. Registra-se aqui a compreensão do processo de impacto expressa nas falas de dois professores.

O consultor brasileiro com experiência em siderúrgica em outros países, especialista nesta área de sensibilizar as pessoas para a grandeza do empreendimento. É um investimento muito grande para uma região que as pessoas têm uma mentalidade muito pequena, então eles chegam, vamos dizer assim, para “abrir os olhos” da comunidade de como vai ser essa transformação. O empreendimento regional é percebido por eles e demonstrado nas palestras, como algo muito maior do que a maioria das pessoas vislumbram para várias áreas. (PROFESSOR 1).

As palestras foram para todos os cursos e abordaram a temática ambiental, porque além de falar das demandas, ele falou das agressões que a Siderurgia causa, na questão da obtenção do aço, para o meio ambiente, aí os alunos do curso de Meio Ambiente aproveitaram. Participaram todos os alunos dos cursos de Eletromecânica, Meio Ambiente e Metalurgia. (PROFESSOR 4).

Percebe-se, pelo registro das falas dos docentes, que essa dinâmica da (CSP) com a escola com a finalidade de formar a força de trabalho e informar a

comunidade sobre as demandas de emprego para a região é vista como algo positivo pelos professores, alunos e gestores da escola do CVTEC e da administração do CENTEC, pois todos esse eventos tem a anuência e parceria do CENTEC e são anunciados no site oficial do Instituto.

Um dos professores entrevistado aponta a dificuldade de formação superior nas diversas áreas de Engenharia. Argumenta que já está sendo necessário as empresas contratarem profissionais de outros estados e países, para ocupar os cargos nas indústrias, principalmente na área de metal-mecânica.

Sobre o aspecto de formação, nós estamos deficientes, eu me refiro aos profissionais das Engenharias. O estado do Ceará, não tem tradição industrial, consequentemente tem poucos profissionais para atuarem na industria, como, por exemplo, na área de Metal Mecânica. Isso é muito fácil de provar é somente olhar o número de engenheiros, que sai da UNIFOR, do Instituto Federal e da UFC. 1º para a construção civil, 2º eletricidade em 3º engenharia de produção, e em 4º mecânica, portanto, vamos ter uma dificuldade de profissionais nessas áreas, principalmente na área de metal-mecânica. (PROFESSOR 5).

Nas conversas com professores foi registrado o fato de que as empresas, ao se instalarem no CIPP, para fazer jus aos benefícios fiscais, se comprometem com o Poder Público a contratar 15% da mão de obra local. Ocorre que, na região, não há mão de obra qualificada para atender a demanda e os trabalhadores estão vindo de outros estados, para que se efetive esta contratação.

Sobre este assunto recortamos a seguinte observação do Professor 6:

No restaurante que eu sempre almoço no centro da cidade, percebo que as pessoas que estão frequentando não são daqui, ao indagar elas respondem: 'Eu sou de Curitiba, eu sou de São Paulo, eu sou da Bahia, eu sou de Recife'. A leitura que eu faço disso é que 85% das pessoas que estão trabalhando aqui vieram de outros Estados, nós estamos produzindo emprego, e estamos deixando o pessoal que mora aqui de fora, e de quem é a culpa disso é minha? Eu não faço as políticas do governo. (PROFESSOR 6).

Em decorrência da falta de mão de obra qualificada, as empresas, como, por exemplo, a Termelétrica, contratam os cursos do CVTEC, via CENTEC, para ofertar cursos básicos de 400 horas, de Mecânica Industrial, Soldagem e Construção Civil, aos trabalhadores, conforme Boletim Informativo Energia Pecém (2012).

Os novos cursos de capacitação técnica oferecidos pela Usina Termelétrica Energia Pecém aos moradores de São Gonçalo do Amarante já tem data

para começar. As aulas serão ministradas pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), a partir do dia 03 de dezembro, no Centro Vocacional Técnico (CVTEC) do município. As inscrições ocorrerão de 8 a 14 de outubro, através do site do (CENTEC) e o resultado será divulgado a partir do dia 29 de outubro, no próprio site. Mais 100 novas vagas serão destinadas para os cursos de Mecânica Industrial (manhã e noite), Soldagem Industrial (manhã) e Construção Civil (manhã). A primeira Fase da seleção constará de uma prova de Matemática, Português e Conhecimentos Gerais, aplicada no dia 20 de outubro, das 13h30 às 16h30, no CENTEC. Os aprovados participarão da segunda fase, constituída de entrevista e comprovação de experiência. (BOLETIM INFORMATIVO ENERGIA PECÉM, 2012, p. 1).

A chamada pública no Boletim Informativo da Companhia de Energia do Pecém confirma a rotina de parceria institucional **público/privado** e os arranjos industriais para formar mão-de-obra que atenda as demandas do CIPP e das indústrias do seu entorno.

- Aspectos avaliativos

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os docentes relataram que esta deverá ser contínua, sistemática e cumulativa e, de acordo com o ROP, a avaliação será orientada pelos objetivos definidos nos planos de cursos e programas.

Nas avaliações parciais são também consideradas, a nota pela participação. A prova é feita de uma forma pesquisada e realmente, não é uma coisa copiada. Ele está ali com o material para pesquisar, mas ele vai resolver um problema que o material que ele tem em mãos é para servir de subsídio, um problema que ele vai resolver, vai pesquisar, mas não está feito ali. Também é permitida a consulta das tabelas, consulta a outras informações, para ele resolver um problema mais voltado para a prática. (PROFESSOR 1).

Um docente demonstrou insatisfação com o processo avaliativo, fez críticas ao sistema e asseverou que sempre há uma forma para aprovar o aluno.

Alguns professores fazem provas por descargo de consciência, mas não podem reprovar o aluno. O aluno chega para você, “bota o dedo na sua cara” e diz assim: “Professor, você não pode me reprovar e até meu pai já sabe disso”; como já aconteceu comigo. E eu digo: “Meu amigo, professor nenhum reprova aluno, é o aluno que se reprova. (PROFESSOR 2).

O Professor 1 ao ser questionado sobre ser professor que forma o técnico e como educador também desses jovens trabalhadores, ele explicitou que a

formação social dos estudantes deixa muito a desejar, pela visão social do aluno, que se constitui em sua concepção em um obstáculo. “Muitas vezes, o aluno não acredita bem que possa se tornar um profissional, ele tem um conhecimento técnico, mas, ainda está muito vinculado a distância do acesso ao conhecimento”. Sobre a qualidade da formação técnica no CVTEC, ele disse:

A formação do técnico de nível médio não é tão boa, primeiro pela deficiência que ele tem desde o ensino fundamental, mas a grande dificuldade é a relação entre as empresas e as instituições de ensino. As empresas colocam barreiras para receberem o jovem, o aprendiz e o estagiário, elas não querem ajudar a formar o profissional e parece que quanto mais baixo o nível social de onde eles vêm, os obstáculos são maiores, já que a empresa não tem interesse em formar a pessoa humana. (PROFESSOR 1).

Os professores são unânimes em afirmar que, apesar da baixa qualidade dos cursos, em virtude das condições objetivas de funcionamento, o CVTEC logra atingir seu objetivo de formar os jovens e ajudá-los a encontrar um posto de trabalho.

Antes da conclusão das entrevistas, indagamos aos professores se eles gostariam de explicitar algum assunto que não havia sido abordado no roteiro de perguntas das entrevistas. Quatro docentes não quiseram se manifestar e dois docentes responderam da seguinte forma:

Eu acho que aqui poderia melhorar a proposta e a prática pedagógica iniciando pelos espaços de convivência. A instituição oferece pouco nesse sentido. Eu acho que aqui deveria ter refeitório e alimentação escolar, não custava nada para o Governo que já oferece a merenda escolar para centenas de escolas por que não oferece para o CVTEC? Aqui não tem nem Cantina, essa parte não funciona. (PROFESSOR 1).

Acho que eu falei quase tudo que eu pensava, mas, ainda gostaria de destacar a importância do seu trabalho de pesquisa e dizer que a base do desenvolvimento desse País, passa pela formação tecnológica. Eu peço que o seu trabalho de pesquisa seja colocado a disposição, para que outras pessoas que tenham poder de decisão possam perceber as dificuldades. Eu acho que a melhor contribuição que você poderia dar, realmente, é divulgando os resultados. (PROFESSOR 5).

As análises efetuadas até aqui permitiram uma compreensão da totalidade do objeto pesquisado, precisamente o entendimento da realidade do CVTEC de São Gonçalo do Amarante, cuja instituição está vinculada juridicamente ao CENTEC e este à SECITECE. De acordo com os professores entrevistados, não está ocorrendo expansão da Educação Profissional Técnica pela via da SECITECE em São Gonçalo do Amarante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto político social do Ceará, nas duas últimas décadas, demonstra uma conjuntura macro, que explicita a articulação com a ideologia neoliberal, a expansão do grande capital, a reestruturação da força de trabalho e a crise do capitalismo; e a transição política das elites conservadoras representadas pelo “coronelismo”, para o Grupo que significa o empresariado cearense, cujo discurso de “modernização” não expressa na prática cotidiana dos trabalhadores o projeto social da classe popular.

Ante tal realidade, é possível asseverar que o Governo do Ceará, nestes 20 anos, representa uma “modernidade conservadora”; mesmo considerando-se alguns indicadores econômicos, que registraram acréscimo de 17,085% no Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, que se elevou de 0,597, em 1991, para 0,699 em 2000 e o crescimento de 71,58% no PIB *per capita* 2003 a 2008, conforme (IPECE, 2010).

Com efeito, esses indicadores ainda não refletem significativamente em desenvolvimento humano para a maioria da população do Ceará, conforme pesquisas de Amorim et al. (2012), assinalando que o Ceará possui elevada desigualdade na distribuição de renda *per capita*, constituindo-se como o Estado da região Nordeste com o segundo pior valor para o índice de Gini, em 2000, ficando atrás apenas de Alagoas.

No período pesquisado, evidenciam-se algumas mudanças de infraestrutura, as quais impactaram uma parte da opinião pública, conduzida pela ostensiva propaganda oficial de crescimento econômico, decorrente, em parte, do aporte de recursos externos enviados ao Ceará para a construção do Açude Castanhão, Canal do Trabalhador, Porto do Pecém, Aeroporto Internacional, Centro de Convenções, Arena Castelão e outros.

Sem obscurecer a importância dessas obras, não só no crescimento, mas também no desenvolvimento de um Estado, é preciso mostrar que ainda não foi edificada uma ponte ideológica, que se materialize por efetivação de políticas públicas sociais inclusivas que articulem o crescimento econômico do Ceará com seu desenvolvimento social.

A questão problematizadora anunciada na Introdução deste relatório está ancorada na compreensão das mudanças ocorridas nas reformas do Estado que impactaram o movimento de reformas para a Educação Profissional, tendo em vista

uma conjuntura política neoliberal. Com esse norteamo, a pesquisa foi conduzida com vistas a debater e refletir **as diretrizes e fundamentos educacionais que orientam a política e a concepção da prática de Educação Profissional do CVTEC.**

Nesse caso, diretrizes e fundamentos derivam do postulado das competências, da centralidade no mundo do trabalho, da Pedagogia do aprender a aprender, terceirização, práticas de natureza mercadológica, empreendedorismo e da ideia de modularização para a Educação Profissional.

Este estudo teve como **objetivo geral** analisar a incorporação, pelo Instituto Tecnológico CENTEC, dos princípios das reformas de Educação Profissional no Brasil, desde a década de 1990, e sua repercussão na prática pedagógica dos professores do CVTEC de São Gonçalo do Amarante-Ceará.

Constatou-se que os princípios das reformas de Educação Profissional no Brasil, com início na década de 1990, impactaram as práticas e as políticas dos governos do Ceará, que passaram a adotar elementos da gestão privada no espaço público, com a fundamentação em normas jurídicas, que estruturou a organização social - Instituto Tecnológico de Ensino (CENTEC) e, na mesma linha, com as diretrizes da UNESCO, via relatório Jacques Delors, tais práticas proporcionaram o norteamo à proposta pedagógica do CVTEC nos pressupostos de base ideológica liberal.

Sendo assim, foi confirmada a hipótese de que os fundamentos e diretrizes que determinam a proposta pedagógica e a prática de Educação Profissional do CVTEC seguem os mesmos lineamentos da política de Educação Profissional no Brasil, produzidas na década de 1990.

O objetivo desta pesquisa foi compreender diferentes aspectos da política e da prática educacional, no que se refere aos fundamentos que dão suporte à formação e à Educação Profissional no Estado do Ceará, mais especificamente, às práticas do CVTEC, no que concerne ao atendimento ao ensino técnico de nível médio.

Decorrentes do **objetivo geral**, eis seus **objetivos específicos**.

- 1) Discutir os impactos do movimento de reformas no contexto das políticas neoliberais.
- 2) Contribuir para um melhor entendimento do crescimento da Educação Profissional no Ceará, considerando o contexto político e econômico no qual o Estado se encontrava no início da década de 1990.

- 3) Explicitar os princípios norteadores presentes nos planos, regimentos e propostas pedagógicas do CVTEC, sua articulação com as orientações nacionais e implicações no desenvolvimento da política de Educação Profissional no Estado do Ceará.
- 4) Analisar a perspectiva dos professores sobre os processos de reformas na Educação Profissional e sua incorporação no âmbito de suas práticas pedagógicas.

A delonga dos governos do Ceará, no atendimento a uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica sistematizada, é também a expressão do descaso que o Brasil adotou no percurso histórico, em relação a essa modalidade de ensino. Ao longo dos anos percebe-se a ausência de políticas educacionais que permitisse o amplo acesso ao atendimento desse direito social.

Observam-se algumas ações de modo mais efetivo no século XXI, dez anos após a vigência da LDB 9.394/96. O Decreto 2.208/97, sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, com o argumento de que seria necessário regulamentar os artigos 39 a 42 da LDB, na realidade, sustentava uma reforma da Educação Profissional, que tinha como objetivo a separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico, consolidando na esfera formal dois sistemas de ensino: o regular, que cobre as modalidades de Ensino Fundamental e Médio e o Superior, que agrega paralelamente a proposta de Educação Profissional regida pelo referido Decreto.

Essa decisão antidemocrática de reformar a LDB, por caminhos curtos, sem o devido projeto de lei, é uma prática repetida no Brasil. No que se refere ao Decreto 2.208/97, este resultou em perda da equivalência constituída entre o Ensino Regular e o ensino Técnico, reafirmando o dualismo entre Ensino Propedêutico e o Profissional.

A busca dessa equivalência entre Regular e Profissional é antiga. Iniciou-se na Reforma Capanema, na promulgação das leis orgânicas, e se consolidou na primeira LDB 4.024/61, que efetivou a integração das escolas profissionalizantes ao sistema regular. O Decreto nº 2.208/97, que separou o Ensino Médio do Ensino Técnico, teve uma vigência de sete anos, sendo revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, cuja novidade inclui a modalidade integrada.

A forte pressão dos educadores repercutiu no Governo de Luis Inácio Lula da Silva e possibilitou a revogação do Decreto reformista nº 2.208/97 e a

regulamentação da LDB nº 9.394/96, por meio de outro Decreto, o de nº 5.154/2004, o que se configura na recorrência da prática anterior citada. Desde então, se nota a intensificação de algumas ações de políticas educacionais no Estado do Ceará para Educação Profissional e Tecnológica, cujas práticas se articulam com o que ocorre na esfera federal, que levou o Governo a efetivar as reformas de Estado com impacto social nos direitos sociais, principalmente na Educação Profissional.

É importante registrar o fato de que esses trabalhadores não encontram no currículo das escolas profissionais dos cursos técnicos pesquisados no CVTEC, uma formação política que lhes permita compreender que o acesso aos serviços públicos de saúde, escolas de qualidade, emprego, moradia, transporte e segurança, é direito constitucionalmente assegurado a todo cidadão, porém, na prática, se torna um privilégio de poucos. Na realidade, há uma grande distância do que está escrito na lei para o que é vivenciado.

Neste sentido, os objetivos desta pesquisa, no que se refere à Política de Educação Profissional no Ceará, foram respondidos à medida que se conclui o que na sequência vem.

Com base nos documentos pesquisados dos governos do Ceará, e com fundamento nas análises das referências teóricas, foi possível compreender que a Modernidade propagada no discurso político está entrelaçada com a continuidade da Modernidade conservadora em curso.

Constatou-se que o Ceará se ausentou da Política de Educação Profissional e Tecnológica, confirmando-se que, até 1995, em Fortaleza, só existiam duas escolas nesta modalidade, sendo uma federal e outra estadual.

O Governo do Ceará criou a SECITECE em 1995, com o objetivo de dar suporte à Educação Profissional Tecnológica e à Educação Superior.

A política de expansão do IFCE, em 2008, impactou a Educação Profissional no Ceará, ao incorporar algumas unidades do CENTEC, uma vez federalizadas essas unidades e dos seus melhores laboratórios.

No que se refere ao CVTEC de São Gonçalo do Amarante, *locus* da pesquisa de campo, os objetivos também foram alcançados à medida que foram recolhidas dos professores suas perspectivas da concepção da prática pedagógica e também a respeito do entendimento dos processos de reformas na Educação Profissional.

Nesse sentido, com base na documentação pesquisada, e nos depoimentos colhidos no lócus da pesquisa de campo, considera-se que os resultados seguintes são os mais reveladores da realidade do objeto de pesquisa em análise:

- 1) o Centro Vocacional Técnico de São Gonçalo do Amarante foi implementado para dar suporte de mão de obra técnica de nível médio ao Complexo Portuário do Pecém e ao Complexo Industrial do seu entorno;
- 2) os professores entrevistados consideram precários os processos de reformas e seus impactos para a Educação Profissional e, ao falarem do PRONATEC, expressam que o CVTEC não ministra cursos profissionalizantes com recursos deste Programa, porque não houve organização institucional nem consenso entre os professores;
- 3) ficou consignado nos depoimentos dos professores entrevistados que a SECITECE não está atualizando os laboratórios das unidades do CENTEC e, no CVTEC, as condições de trabalho do professor são intensas e com salários defasados conforme transcrição dos registros dos professores no capítulo 4;
- 4) Os professores sujeitos desta pesquisa avaliam como positivo o projeto que o CVTEC desenvolve em parceria com o curso de Engenharia Metalúrgica da Universidade Federal do Ceará e a Companhia Siderúrgica do Pecém, para uma melhor formação dos estudantes;
- 5) Os entrevistados consideram, apesar das dificuldades, o fato de que o CVTEC está formando os jovens para o trabalho, mesmo que estes, na maioria das vezes, não consigam desempenhar o ofício de técnico no CIPP mas logram desempenhar a função de auxiliar ou trabalhar em outra área; e
- 6) Segundo os entrevistados os estudantes pouco compreendem noções de política, ética e cidadania, repassadas pelos professores, nas “entrelinhas” do currículo, já que estes conteúdos não são privilegiados no currículo formal dos cursos técnicos do CVTEC e não há estímulo histórico, cultural e político pela instituição para um debate desses aspectos que deveriam contemplar a grade curricular. Nesse sentido, entende-se que os cursos técnicos do CVTEC poderiam melhorar também nesse aspecto formal o que contribuiria a formação humana dos estudantes dos cursos técnicos.

Na caminhada para a formulação desta pesquisa, a contribuição desta tese se insere no debate das reformas educacionais para compreender os elementos que convergiram na elaboração das diretrizes para as políticas de Educação Profissional nas instâncias federal e estadual e seus impactos nas práticas do projeto pedagógico do CVTEC de São Gonçalo do Amarante, que reflete uma grande demanda por formação profissional e pelo contexto singular das vivências sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais que contemplam esta região do Ceará.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

AMORIM, Airton Lopes. Evidências empíricas sobre convergência da desigualdade de renda entre os municípios cearenses. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE, 2011, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n], 2011.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Adeus ao trabalho?**. São Paulo: Cortez, 1999.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n02/v22n02a11.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas – uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ. Conselho de Altos Estudos e Assuntos Estratégicos. **Cenário atual do Complexo Industrial e Portuário do Pecém** (versão preliminar). Fortaleza, 2013.

_____. Conselho de Altos Estudos e Assuntos Estratégicos. **Pacto pelo Pecém: iniciando o diálogo**. Fortaleza, 2012.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2000**. Fortaleza, 2000.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1999**. Fortaleza, 1999.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1998**. Fortaleza, 1998.

BAUER, Carlos. **A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo**. Elementos de história e questionamentos políticos. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundemann, 2012.

BESSA, Maryland; ARRAIS NETO, Enéas; ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula. Breve notas sobre o conceito de classe burguesa em Marx e a relação com a construção da classe industrial no Ceará. In: SOUSA, Antonia de Abreu; ARRAIS NETO, Eneas; ALBUQUERQUE, José de Paula; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. (Orgs.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOLETIM INFORMATIVO EXTERNO DA ENERGIA PECÉM. São Gonçalo do Amarante Ceará, ano 3, n. 26, 2012.

BRASIL. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Incorporação da Facedi/Uece à Fatec/Centec preocupa docentes em Itapipoca-CE**. Publicado em: 01 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5934>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador**. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: MTE, SEFOR, 1999.

_____. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 jul. 2013.

_____. **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. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: SEMTEC, 1997.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CÂNDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. **Novos Estudos. CEBRAP**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000137&pid=S1413-2478201100010001300002&lng=en>. Acesso em: 29 mar. 2013.

CARDOSO, Maria José Pires. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes**: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luís: Eudfma, 2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. Conhecimento e profissionalização no ensino médio: a lógica da naturalização e da adaptação social. **EccoS**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 289-306, jul./dez. 2010.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. **A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 63).

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; RUSSO, Miguel Henrique. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71524734008.pdf>>.

CASTIONI, Remi. **Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Instituto Centro de Ensino Tecnológico. **Apresentação Institucional**. Fortaleza, 2012.

_____. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Instituto Centro de Ensino Tecnológico. **Regulamento da Organização Pedagógica – ROP**. Fortaleza, 2010.

_____. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Instituto Centro de Ensino Tecnológico. **Regimento Interno**. Fortaleza, 2009.

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

_____. Secretaria de Educação. **Relatório da Conferência Estadual da Educação**. Fortaleza, 2007.

_____. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução 413/2006**. Regulamente a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará e dá outras providências. Fortaleza, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Plano de Educação Básica: escola melhor, vida melhor: 2003-2006**. Fortaleza, 2004.

_____. Secretaria do Planejamento. **Plano Ceará Cidadania: crescimento com inclusão social: 2003-2006**. Fortaleza, 2003.

_____. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Instituto Centro de Ensino Tecnológico. **Estatuto Centro de Ensino Tecnológico**. Fortaleza, 1999a.

_____. Secretaria do Planejamento. **Plano consolidando o novo Ceará: 1999-2002**. Fortaleza, 1999b.

_____. Secretaria do Planejamento. **Plano de desenvolvimento sustentável, do Ceará: 1995-1998**. Fortaleza, 1995.

_____. Secretaria da Administração. **Balanço de experiências 1991-1994**. Fortaleza, 1994.

CEARÁ. **Plano de mudanças 1987-1991**. Fortaleza, 1991.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

COLL, César Salvador. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTILLA, Lúcio Fernando Oliver; NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **Dominação e hegemonia burguesa na transnacionalização do capital: o Ceará na "Era Tasso" (1987/2002)**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMAI, Fernanda Melo. **Livro das competências profissionais: a síntese dos 90 cursos técnicos e das 115 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza**. São Paulo: i9, 2009. n. 2.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2001.

_____. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25 n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21463.pdf>>.

FH perdeu a hegemonia; entrevista/Ciro Gomes a Mair Pena Neto. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 18 set. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 16. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. "Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil". **RevistaAdusp**, São Paulo, out. 2012. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias na sociedade de classe. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.p. 33-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIORI, José Luis. **Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado**. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação Profissional Integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. **Clientelismo e modernidade nas políticas públicas: os governos das mudanças no Ceará (1987-1994)**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GONZÁLEZ, Jorge Luís Cammarano. Instituições escolares: Prática. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.) **Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

HARVEY, David. **Espaços de Esperanças**. São Paulo, SP: Loyola, 2006. pte. 2, cap. 6.

_____. **Condição pós moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Banco de Dados Agregados Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. **Censo Demográfico e contagem da população**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil municipal de Fortaleza**. Fortaleza, edição especial, n. 42, 2012a. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/informe%2042-ultimaversao.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

_____. **Perfil municipal**: São Gonçalo do Amarante. Fortaleza, 2012b. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2011/Sao_Goncalo_do_Amarante.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **O Ceará em números 2010**. Fortaleza, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/instituição/sobre-nos.html>>. Acesso em: 21 out. 2012.

KRAWCZYK, Nora. A construção Social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD Sergio. **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MACHADO, Antonio. **Cantares**: poema construído a partir dos provérbios. Disponível em: <<http://ocanto.esenviseu.net/destaque/machado.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de Sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARX, Karl. **O método da economia política**. Terceira parte da Introdução à Crítica da Economia Política. Tradução de Fausto Castilho. Edição bilíngüe. São Paulo: IFCH/UNICAMP, 1997.

MARX, Karl. Das Kapital. I Hamburgo, 1903. In: LUCKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto comunista. In: _____. **Manifesto comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 1998.p. 37-85.

_____. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN-NOBREGA, Silvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: THERRIEN, Silvia Maria. FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Projeto Tópicos Utópicos, 2011**. 5. ed. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo; Campinas: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Campinas, 2002.

_____. **O poder da ideologia**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ensaio, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOREIRA, Sandra Helena Lima. **Qualificação profissional sobre os marcos da reestruturação produtiva: uma reeleitura do PEQ/CE**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOTA, Aroldo. **História política do Ceará – 1945-1985**. Fortaleza: Stylus, 1985.

MOURA, João. Tradicional e preparação do futuro convivem no Pecém. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 13 jan. 2013. Caderno Negócios, p.1-2.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula. **O novo sistema de educação profissional brasileiro: análise crítica da experiência cearense**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. **As Organizações Sociais e o novo espaço público**. Florianópolis; FEPESE/Editorial Studium, 2005.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARENTE, Francisco Josênio Camelo. Editorial – políticas públicas e sociedade. **Políticas Públicas e Sociedade**, Fortaleza, v. 3, n. 6, jul./dez. 2003.

_____. **A fé e a razão na política: conservadorismo e modernidade das elites cearenses**. Fortaleza: Edições UFC/Edições UVA, 2000.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Financiamento para o subdesenvolvimento: o Brasil e o segundo consenso de Washington**. Trabalho apresentado aos Painéis do Desenvolvimento Brasileiro, comemorativos dos 50 anos do BNDES. Rio de Janeiro, 14 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/1894/TD119.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. Colônia. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1965.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Em cada sala um rosário, em cada quintal uma oficina – o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri Cearense**. 2003. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Projeto Educativo e Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROSÁRIO, Maria José do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Políticas públicas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

RUSSO, Miguel Henrique. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER et al. (Orgs.). **Políticas educacionais & discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado.** 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Antonio Valricélio Linhares da. Proletarização e subproletarização do trabalho docente: limites e validade da profissionalização como alternativa. **Revista EducereEtEducare**, Cascavel, PR, v. 7, n. 13, p. 140-153, 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Novas faces de educação superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção.** 2. ed. Bragança Paulista, SP: Cortez, 2001.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SOUSA, Antonia de Abreu; LIMA, Cláudio Ricardo Gomes de; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Política pública para a educação profissional e tecnológica no Brasil.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUSA, Eliane Pinheiro de. **Impactos da Formação espacial de preços na competitividade relativa da fruticultura irrigada do Estado do Ceará.** 2010. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2010.

SOUZA, Sérgio de. Indústrias devem aportar R\$ 14,6 bilhões na região. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 13 jan. 2013. Caderno Negócios, p.5.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo de Araújo et al.(Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1996.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. Cortez. 1999.

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos de acordo com ABNT.** São Paulo, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil.** Brasília: Líber Livro, 2007.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro; CARVALHO, Celso. Educação profissional no Ceará e a Política de Formação no Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no século XXI,

8., 2012, Marília, SP. **Anais Eletrônicos**. Marília, SP: UNESP, 2012. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

ZIBAS, Dagmar M. L. **Uma visão geral do ensino técnico no Brasil**: a legislação, as críticas, os impasses e os avanços. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, jan. 2007. (Difusão de Idéias). Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/encontro_uma_visao_do_ensino_tecnico_no_brasil.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João, SILVA JUNIOR, João dos Reis, OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. Políticas educacionais no contexto de mudança da esfera pública. In: BAUER, Carlos et al. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Líber Livro, 2007.

COGGIOLA, Osvaldo; KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do Capital?**. São Paulo: Xamã, 1996.

FERRETTI, Celso João. **Opção trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite (Orgs.). **Trabalho, educação e tecnologia: alguns dos seus enlaces**. Curitiba, PR: UTFPR, 2010.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de educação profissional para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada. In: BONIN, Iaraetal. **Trajetórias processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional: pressupostos para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006.

LIMA, Jacob Carlos. Trabalho flexível e o novo informal. In: TRABALHO, flexibilidade e precarização. Salvador: Centro de Recursos Humanos/UFBA, 2001. (Caderno CRH, n. 1).

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, José Álbio Moreira. Abordagens quantitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

ANEXOS

ROTEIRO 1 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DO CVTEC

1 IDENTIFICAÇÃO / SUJEITO DA ENTREVISTA

1.1 Comente sobre sua formação, a escolha profissional, os caminhos da formação profissional, as atividades que desenvolveu ao longo da carreira, sua inserção no mercado de trabalho, as razões e situações que o levaram a trabalhar como professor.

1.2 Comente sua experiência como docente, expectativas profissionais, objetivos como educador, conquistas e decepções.

2 EDUCAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL

2.1 Fale, de modo geral, sobre sua expectativa com a educação brasileira.

2.2 Especificamente sobre a Educação Profissional, qual sua compreensão das ações desenvolvidas, seja no Ceará, seja no âmbito federal?

2.3 Acompanha os recentes debates sobre a Educação Profissional? Quais suas considerações acerca de programas como o PRONATEC e outras propostas recentes?

2.4 Tem conhecimento da legislação que regulamenta a Educação Profissional no Brasil? Se sim, qual sua impressão sobre o decreto nº 5.154/04, que regulamenta a Educação Profissional no País? E sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional?

2.5 Um dos fundamentos da Educação Profissional no Brasil é a presença no currículo de uma orientação centrada na “Pedagogia das competências”. Qual sua impressão sobre esse fato?

2.6 Outro tema que envolve a Educação Profissional é o debate sobre a formação. Fala-se muito em formação integral, que articule o currículo técnico e propedêutico. O que pensa sobre essa questão? É uma proposta viável? Quais as dificuldades para sua implantação?

3. A ESCOLA E SUA PROPOSTA (CVTEC SÃO GONÇALO DO AMARANTE)

3.2. Fale um pouco sobre o CVTEC de São Gonçalo do Amarante (seus fundamentos, processos e finalidades. Trabalho docente e educativo, relações institucionais e interinstitucionais).

3.3 Fale um pouco da proposta pedagógica do CVTEC. Quais os fundamentos e a finalidade? Fundamentos: técnicos, políticos ou sociais/humanos? Finalidade formação intelectual, humana, política e do trabalho).

3.4 Como está organizado o currículo do CVTEC? (Elaboração, fundamentos que norteiam a ação pedagógica – a escolha dos conteúdos, da metodologia e da avaliação?).

3.5 Como tem sido a implementação / manutenção da proposta pedagógica em curso? Quais as dificuldades e possibilidades?

3.6 Como analisa a relação entre a proposta pedagógica do CVTEC e as diretrizes do CENTEC/SECITECE/MEC e a comunidade escolar?

- Há resistências, quais são? (na relação institucional – docentes, discentes, gestores, pessoal de apoio e institucional CVTEC/CENTEC/SECITECE/MEC e comunitária – pais e comunitários)? Exemplifique.
- Quais os limites impostos pela atual conjuntura (escola/sistema/mofo de produção,...) na consecução da proposta pedagógica em curso? E quais as perspectivas/possibilidades? Exemplifique.
- Como percebe as condições do trabalho docente, hoje? Na relação com o processo? Produto – conhecimento? Sente-se realizado? Se sim, exemplifique. Se não, por quê?

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO NO CVTEC

4.1 Com suporte no desenvolvido aqui no CVETEC, comente:

- o papel da Educação Profissional como processo de formação do aluno, seja no sentido técnico, seja como meio para a cidadania;
- a contribuição do CVTEC para a inserção profissional dos jovens e o combate ao desemprego;
- a contribuição da formação oferecida pelo CVETEC para a diminuição das desigualdades sociais.

ROTEIRO 2 – ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SEDUC-CE

1. Como foi implementada a Educação Profissional Integrada nas escolas da Secretaria de Educação Básica SEDUC-CE?
2. Fale do currículo dos cursos técnicos da Educação Profissional.
3. Como está sistematizada a estrutura organizacional das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) da SEDUC?
4. Quais os avanços e dificuldades na formação da Educação Profissional Integrada?

Fortaleza, 24 de outubro de 2012.

Entrevistada: Prof^a. Maria Alves de Melo.

Cargo: Coordenadora Pedagógica da EEEP/SEDUC-CE.

ROTEIRO 3 – ENTREVISTA COM A ORIENTADORA DA CÉLULA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO TÉCNICO, DA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SEDUC-CE

1. Como foi implementada a Educação Profissional Integrada nas escolas da Secretaria de Educação Básica SEDUC-CE?
2. Fale do currículo dos cursos técnicos da Educação Profissional.
3. Como está sistematizada a estrutura organizacional das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) da SEDUC?
4. Quais os Avanços e dificuldades no processo de formação da Educação profissional Integrada?

Fortaleza, 24 de outubro de 2012.

Entrevistada: Prof^a. Maria Socorro Farias dos Santos.

Cargo: Orientadora da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico

ROTEIRO 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A SUPERVISORA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

1. Explique os processos de credenciamento e o aumento da procura por cursos técnicos de Educação Profissional no Ceará, nos últimos anos.
2. O credenciamento de cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada é mais solicitado por instituições públicas ou privadas?

Fortaleza 16 de outubro de 2012.

Entrevistada: Maria de Lourdes Cardoso Rocha Saraiva Teixeira

Cargo: Supervisora do Núcleo de Educação Superior e Profissional do CEC.