



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

WEBSTER GUERREIRO BELMINO

**UM ESTUDO ONTOMATERIALISTA SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ**

FORTALEZA – CEARÁ

2020

WEBSTER GUERREIRO BELMINO

UM ESTUDO ONTOMATERIALISTA SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: formação de professores

Orientador: Professor Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Belmino, Webster Gerreiro.

Um estudo ontomaterialista sobre a função social das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará [recurso eletrônico] / Webster Gerreiro Belmino. - 2020.
196 f. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Jose Deribaldo Gomes Dos Santos.

1. EEEPs. 2. Educação Profissional. 3. Trabalho. 4. Capitalismo. 5. Educação. . I. Título.

WEBSTER GUERREIRO BELMINO

UM ESTUDO ONTOMATERIALISTA SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 20 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Roberto Gomes dos Santos (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Profa. Dr.ª Antônia Solange Pinheiro Xeres
Universidade Estadual do Ceará – MAIE/UECE



Prof. Dr. Henrique Taban Novais
Universidade Estadual Paulista – POSEDU/UNESP



Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Profa. Dra. Lúcia Helena de Brito
Universidade Estadual do Ceará – MAIE/UECE

Dedicar. Verbo pronominal. Uma expressão adequada, não suficiente. A materialidade desta vida é possível por/para vocês, Fábria, Clara e Sofia. Re(verb)ero para seus nomes. Suas existências.

AGRADECIMENTOS

Aos agricultores não alfabetizados. Mantenham-se vivos, José Belmino e Noeme Guerreiro. Continuo seguindo o comando. Até o último dia. Aos objetos, frutos da exploração do trabalho e alienação, ressignificados em uma criança: uma bola, uns gibis, uma TV, um rádio toca-fitas k-7. A vida se fez mais ampla com vocês. À humanidade consanguínea. Célia e Francisco, em nome de todas as junções e apartações que nos fazem ser. À humanidade que se fez consanguínea: Fátimo e Marleide. Na luta, sempre. À decência da existência, ao despertar do saber, ao desconforto do novo. Às docentes que alimentaram o saber: Ana, Rosa, Maria, Lucimar, Suetônia Lúcia, Mazé, Beatriz, Socorro, Marister, Marinelza, Graça. Ao Programa. Por extrair mais-valor através dos escritos e devolver Anas Léa, Andréas, Cristinas, Franciscas, Hamiltons, Boscós, Lenos, Luizas, Auricélias, Cleides, Cleidianes, Márcias, Niagarás, Renatas, Valdrianos, Wendels, plurais ao encontro deste sujeito que se tornou mais otimista da vontade com eles. Aos professores que qualificam. O ato de sistematizar o conhecimento e expor através de diversos meios pode parecer solitário, mas esta disseminação permite que outros se inspirem e continuem a difícil tarefa do existir. Por isso, agradeço a Susana, Henrique, Solange, Das Dores e Lúcia. Muito além de iluminar caminhos da pesquisa, vocês fazem ser possível continuar. A Marx, pela chama. Ao humano que habita, sente, ama, pensa, fala e faz crescer humanidade ao seu redor: Deri. A Saramago, pela fé. À humanidade irmanada e comungada na vida deste. Vocês sabem. Cachaça, mão de vaca e pirão, somados, rendem memórias afetivas, discussões teóricas com e sem cabimento, além, é claro, de gratidão ao universo.

“A contínua subversão da produção, o ininterrupto abalo de todas as condições sociais, a permanente incerteza e a constante agitação distinguem a época da burguesia de todas as épocas precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com o seu cortejo de representações e concepções secularmente veneradas; todas as relações que as substituem envelhecem antes de se consolidar. Tudo o que era sólido e estável se dissolve no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são enfim obrigados a encarar, sem ilusões, a sua posição social e as suas relações recíprocas”.

(Karl Marx, Friedrich Engels. *Manifesto do Partido Comunista*).

“A ciência está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento. É apenas o melhor que temos”.

(Carl Sagan. *O mundo assombrado pelos demônios*).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar a função social das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará, tendo como objetivos específicos apresentar alguns elementos da historicidade da educação em sua relação com o modo de produção capitalista; aclarar o significado da dicotomia educativa presente na separação entre a base propedêutica e a profissionalizante; organizar a exposição de dados do funcionamento legal, estrutural, financeiro/orçamentário e de indicadores internos; examinar a percepção que estudantes, professores e diretores apresentam sobre a referida rede. A narrativa textual, fruto do desenvolvimento da pesquisa, assenta-se no percurso do método ontomaterialista, fundado no marxismo clássico, cujas estratégias para aproximação com o objeto em sua complexidade e movimento histórico tiveram como base um estudo teórico, bibliográfico, documental e empírico. A investigação, consubstanciada na compreensão do real, que tem, por seu movimento, o plasma da materialidade histórica como base, para chegar à especificidade do que é analisado, precisou recorrer às referências teóricas de compreensão do modo de produção capitalista e sua crise estrutural. Calçada, portanto, nesse entendimento, a pesquisa avançou para melhor compreender a educação geral e seu desdobramento: o chamado ensino profissionalizante que se pratica nas escolas cearenses, objeto específico deste estudo. A base teórica que sustenta os pressupostos desenvolvidos na redação da tese tem amparo em Karl Marx, György Lukács, István Mészáros, Mário Manacorda, Cristina Paniago, Gaudêncio Frigotto, Ivo Tonet, Susana Jimenez, Edna Bertoldo e Deribaldo Santos, entre outros. No movimento entre a aparência e a essência, indispensável na ciência ontomaterialista, as EEEPs configuram-se, no discurso oficial do Estado, como uma solução às mazelas que assolam a população cearense. A defesa midiática dessas escolas leva a crer que alguns contraditórios resultados em avaliações externas representam o desejo das famílias que almejam ver seus filhos encaminhados no chamado mundo do trabalho. No entanto, a rede das EEEPs fundamenta-se na dicotomia entre ensino propedêutico e profissional, incapaz, por sua natureza, de emancipar os sujeitos humanos. Ademais, nenhuma escola, seja pública ou privada, tem a capacidade de produzir sujeitos emancipados, uma vez que o modo de produção capitalista, voltado, por seu caráter, à produção de mercadorias, tem como premissa a apropriação de riquezas por uma ínfima parcela populacional, e não a produção da igualdade. As EEEPs cearenses, embora envolvidas em muitas contradições, estão radicalmente distantes da possibilidade de ofertar uma educação que integre o indivíduo singular ao gênero humano, pois seus pressupostos são marcadamente mercadológicos. Sua função social demarca o quanto a educação pública cearense é precária, pois necessita de uma divisão dentro do que já é historicamente dividido.

Palavras-chave: EEEPs. Educação Profissional. Trabalho. Capitalismo. Educação.

ABSTRACT

The present research has as general objective to evaluate the social function of the State Schools of Professional Education (EEEP) of Ceará, having as specific objectives to present some elements of the historicity of education in its relation with the capitalist mode of production; clarify the meaning of the educational dichotomy present in the separation between the propaedeutic base, on the one hand and the professional base, on the other; organize the exhibition of data on the legal, structural, financial / budgetary functioning and internal indicators and examine the perception that students, teachers and directors have about the said network. The textual narrative, the result of the development of research, is based on the path of the onto-materialist method founded on classical Marxism, whose strategies for approaching the object in its complexity and historical movement were based on a theoretical, bibliographical, documentary and empirical study. The investigation, embodied in the understanding of the real that, due to its movement, the plasma of historical materiality as a basis, to arrive at the specificity of what is analyzed, had to resort to theoretical references for understanding the capitalist mode of production and its structural crisis. Therefore, based on this understanding, the research advanced to better understand general education and its unfolding: the so-called professional training that is practiced in Ceará schools, the specific object of this study. The theoretical basis that supports the assumptions developed in the writing of the thesis is supported by Karl Marx, György Lukács, István Mészáros, Mário Manacorda, Cristina Paniago, Gaudêncio Frigotto, Ivo Tonet, Susana Jimenez, Edna Bertoldo, Deribaldo Santos, among others. In the movement between appearance and essence, indispensable in onto-materialist science, EEEPs are configured, in the official state discourse, as a solution to the problems that plague the population of Ceará. The media defense of these schools, make us believe that some contradictory results in external evaluations represent the desire of families who wish to see their children in the so-called world of work. However, the EEEP network is based on the dichotomy between propaedeutic and professional education, incapable, by its nature, of emancipating human subjects. Furthermore, no school, whether public or private, in fact, has the capacity to produce emancipated subjects, since the capitalist mode of production, geared, by its character, to the production of goods, has as its premise the appropriation of wealth by a tiny population and not the production of equality. Ceará EEEPs, therefore, although involved in many contradictions, are radically distant from the possibility of offering an education that integrates the individual with the human race, since their assumptions are markedly marketed. Its social function, in the imbroglio of these contradictions, ends up serving to demarcate how precarious public education in Ceará is, since it needs a division within what has already been historically divided.

Keywords: EEEPs. Professional education. Job. Capitalism. Education.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general evaluar la función social de las Escuelas Estatales de Educación Profesional (EEEP) de Ceará, teniendo como objetivos específicos presentar algunos elementos de la historicidad de la educación en su relación con el modo de producción capitalista; aclarar el significado de la dicotomía educativa presente en la separación entre la base propedéutica, por un lado, y la base profesional, por el otro; organice la visualización de datos sobre el funcionamiento legal, estructural, financiero / presupuestario e indicadores internos y examine la percepción que los estudiantes, maestros y directores tienen sobre dicha red. La narración textual, resultado del desarrollo de la investigación, se basa en el camino del método sobre-materialista fundado en el marxismo clásico, cuyas estrategias para abordar el objeto en su complejidad y movimiento histórico se basaron en un estudio teórico, bibliográfico, documental y empírico. La investigación, encarnada en la comprensión de lo real que, debido a su movimiento, el plasma de la materialidad histórica como base, para llegar a la especificidad de lo que se analiza, tuvo que recurrir a referencias teóricas para comprender el modo de producción capitalista y su crisis estructural. Por lo tanto, en base a esta comprensión, la investigación avanzó para comprender mejor la educación general y su desarrollo: la llamada capacitación profesional que se practica en las escuelas de Ceará, el objeto específico de este estudio. La base teórica que respalda los supuestos desarrollados en la redacción de la tesis está respaldada por Karl Marx, György Lukács, István Mészáros, Mário Manacorda, Cristina Paniago, Gaudêncio Frigotto, Ivo Tonet, Susana Jiménez, Edna Bertoldo, Deribaldo Santos, entre otros. En el movimiento entre la apariencia y la esencia, indispensable en la ciencia onto-materialista, las EEEP se configuran, en el discurso oficial del estado, como una solución a los problemas que afectan a la población de Ceará. La defensa mediática de estas escuelas nos hace creer que algunos resultados contradictorios en evaluaciones externas representan el deseo de las familias que desean ver a sus hijos en el llamado mundo del trabajo. Sin embargo, la red EEEP se basa en la dicotomía entre educación propedéutica y profesional, incapaz, por su naturaleza, de emancipar sujetos humanos. Además, ninguna escuela, ya sea pública o privada, tiene la capacidad de producir sujetos emancipados, ya que el modo de producción capitalista, orientado, por su carácter, a la producción de bienes, tiene como premisa la apropiación de la riqueza por una pequeña población y no la producción de igualdad. Los EEEP de Ceará, por lo tanto, aunque involucrados en muchas contradicciones, están radicalmente distantes de la posibilidad de ofrecer una educación que integre al individuo individual con la raza humana, ya que sus supuestos se comercializan notablemente. Su función social, en el embrollo de estas contradicciones, termina sirviendo para demarcar cuán precaria es la educación pública en Ceará, ya que necesita una división dentro de lo que ya se ha dividido históricamente.

Palabras clave: EEEP. Educación profesional. Trabajo. Capitalismo. Educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 -	Distribuição das EEEPs por município cearense em 2008	117
Figura 2 -	Distribuição das EEEPs por município cearense em 2017	118
Figura 3 -	Maquete ilustrativa da escola Padrão MEC utilizada para EEEP no Ceará	121
Foto 1 -	Presença do ex-governador Cid Gomes em evento com estudantes das EEEPs	112
Foto 2 -	Escolas adaptadas para funcionamento das EEEPs	119
Foto 3 -	Escolas profissionais funcionando em prédios padrão Liceu	120
Foto 4 -	Ônibus escolares utilizados por Estudantes da EEEP	147
Tabela 1 -	Matrícula de estudantes nas EEEPs entre 2008 e 2018	122
Tabela 2 -	Valor do investimento realizado nas EEEPs entre 2008 e 2014	130
Tabela 3 -	Fontes de financiamento da política estadual para as EEEPs, 2009 a 2013	131
Tabela 4 -	Valores executados (VE) nos Serviços das dívidas Internas e Externas do Estado do Ceará, 2013 a 2017 (R\$ milhões)	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Pesquisa sobre as categorias Trabalho e Educação, Educação Profissional e Formação Omnilateral na base de dados dos Periódicos CAPES	31
Quadro 2 -	Pesquisa sobre as categorias Trabalho e Educação, Educação Profissional e Formação Omnilateral no Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas, 2008 a 2016	32
Quadro 3 -	Pesquisa sobre as categorias Trabalho e Educação, Educação Profissional e Formação Omnilateral no PPGE – UECE, 2008 a 2014.	32
Quadro 4 -	Pesquisa sobre as categorias Trabalho e Educação, Educação Profissional e Formação Omnilateral no MAIE – UECE	33
Quadro 5 -	Pesquisa sobre as categorias Educação Profissional no Ceará CAEd-PPGP-UFJF, 2010 a 2014	33
Quadro 6 -	Leis, portaria e pareceres federais e estaduais no âmbito da Educação e Educação Profissional (1988-2018).	39
Quadro 7 -	Governadores do Ceará de 1982 a 2020	109
Quadro 8 -	Simulação de horário de aula do 2º ano do curso técnico em edificações	113
Quadro 9 -	Demonstrativo de programação orçamentária anual, por área e subfunção, Estado do Ceará, 2017	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Matrículas nas Escolas Estaduais (sem EEEP) e nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, 2007 a 2018	123
Gráfico 2 -	Matrícula do Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, por modalidade em termos percentuais, 2017	124
Gráfico 3 -	Matrícula do Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, por modalidade em termos percentuais, 2018	125
Gráfico 4 -	Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 2007 a 2017 das Escolas Estaduais (sem EEEP)	126
Gráfico 5 -	Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 2008 a 2017 nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs	127
Gráfico 6 -	Diretores segundo faixa etária e gênero	136
Gráfico 7 -	Diretores segundo o tempo de serviço e a faixa etária	137
Gráfico 8 -	Diretores com formação no modelo TESE e convicção quanto à centralidade	139
Gráfico 9 -	Diretores segundo a avaliação do Modelo de TESE na concepção formativa de sua gestão	141
Gráfico 10 -	Diretores segundo a contribuição das EEEPS para a educação cearense	143
Gráfico 11 -	Fatores relevantes para o docente optar por ser gestor em uma EEEP	145
Gráfico 12 -	Fatores relevantes para as famílias optarem pela EEEP	146
Gráfico 13 -	Fatores relevantes para o jovem optar por ser aluno de uma EEEP	148
Gráfico 14 -	Professores segundo a base curricular e gênero	151
Gráfico 15 -	Professores com formação em Complementação Pedagógica	152
Gráfico 16 -	Professores com formação no modelo TESE e convicção quanto à centralidade	153
Gráfico 17 -	Características mais influentes nos resultados alcançados pelas EEEPs	154
Gráfico 18 -	Principais contribuições das EEEPs para a Educação Cearense	155
Gráfico 19 -	Alunos por faixa etária e gênero	156

Gráfico 20 -	Alunos por ano de estudo	157
Gráfico 21 -	Motivos para a escolha da escola	158
Gráfico 22 -	Motivos para a escolha da escolha conforme o ano de estudo	159
Gráfico 23 -	Motivos para a escolha do curso	160
Gráfico 24 -	Distribuição da relação entre a EEEP/TESE e sua aplicação,	161
	2016	
Gráfico 25 -	Aulas preteridas pelos alunos	162
Gráfico 26 -	Expectativas de nível de preparo e empregabilidade	163
Gráfico 27 -	Prioridade almejada após conclusão do curso	164
Gráfico 28 -	Prioridade almejada dos alunos por ano de estudo	165
Gráfico 29 -	Matrícula em termos relativos das EEEPs e demais modalidades	168
	da rede estadual, 2018	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educadores Marxistas
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional de Curricular Comum
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Conselho Estadual de Educação
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CIC	Centro Industrial Cearense
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDP	Coordenadoria da Educação Profissional
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
CVT	Centros Vocacionais Tecnológicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
EBEM	Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENADE	Exame Nacional do Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FECOP	Fundo Estadual de Combate à Pobreza

FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIDE	Gestão Integrada de Desenvolvimento Escolar
GPTREES	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade da Educação
IMO	Instituto do Movimento Operário
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MAIE	Mestrado Acadêmico Intercampi de Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PETROBRAS	Petróleo Brasileiro S/A
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPA	Plano Plurianual do Ceará
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialista e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio à Microempresa
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem e Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Corporativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social dos Transportes
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Educacional Socioeducacional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
URCA	Universidade Estadual do Cariri
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	O OBJETO E SUAS PISTAS.....	18
2	FORMAÇÃO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E EDUCAÇÃO	42
3	EDUCAÇÃO EM CONSONÂNCIA COM AS DIRETRIZES DO CAPITAL..	61
3.1	Educação: uma breve história de um complexo social dual e dicotômico	67
3.2	Educação profissional no contexto da história brasileira	84
3.3	Educação profissional do Ceará: o que as EEEPs têm a somar?.....	106
3.3.1	Caracterização da rede estadual de educação profissional do Ceará.....	111
3.3.2	Abrindo a porta das EEEPs: primeiros elementos.....	116
4	ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: ELEMENTOS PARA O DEBATE	129
4.1	Os diretores falam	136
4.2	Professores da rede estadual de educação profissional: a fala de quem a tem .	150
4.3	Os estudantes e suas percepções.....	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DIRETORES DE EEEP	179
	APÊNDICE B: QUESTIONÁRIOS DOS ESTUDANTES	182
	APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PROFESSORES.....	184
	APÊNDICE D: DISSERTAÇÕES E TESES	188

1 O OBJETO E SUAS PISTAS

Na materialidade da física o tempo é uma categoria relativa, que varia, entre outros aspectos, de acordo com o ponto de observação e a velocidade. A história humana, imaginemos, seria muito difusa sem essa categoria. Em outras palavras, a singularidade da existência biológica de um ser social, enclavado no confinamento da sua territorialidade e de sua própria vida pessoal, pode limitar a compreensão da realidade aparente ou total. Decerto, o aparente controle sobre o presente nos remete a uma segurança sobre a qual o eternizamos, ou o relativizamos na busca por melhoria.

A história humana não é o presente manifesto no cotidiano. Este se apresenta na forma como as coisas aparentam ser, não como elas são, pois estamos ocupados com a sobrevivência individual. Ainda precisamos saciar a fome, nos defendermos das intempéries do tempo, manter a reprodução da espécie. As mesmas necessidades básicas do início da trilha humana. E essas necessidades do cotidiano de uma existência ocupam as nossas preocupações. Quem tem acesso ao ócio? Numa escala mundial, quantas pessoas não se preocupam com a própria existência por saber que ela já está garantida?

Na contagem ocidental dominante, estamos entrando na terceira década do século XXI. A Revolução Industrial remonta a mais de uma centena de anos. A produção de maquinários transformadores da ocupação da vida já ocorreu. As comunicações são instantâneas. O conhecimento produzido historicamente pela humanidade está a um clique. E onde está a vida plena e abundante?

Não fora a bandeira do modo de produção capitalista a abundância? A permanente revolução? Não chegamos ao fim da história? As obras ficcionais não apontavam para máquinas servindo as pessoas e estas tendo uma vida de propaganda mercantil, com largos sorrisos, cafés da manhã recheados e o paraíso na terra instalado?

O capitalismo implantou uma revolução nos meios de produção da existência em uma escala diferente das anteriores revoluções na forma como as pessoas encontraram para sobreviver. No entanto, a capacidade de produzir bens não conforta a maioria da população. Água, alimento, banheiro, casa e cama ainda faltam na vida de milhões de pessoas. E outros milhões que as possuem lutam todos os dias de suas vidas para mantê-las.

A vida presente não é a promessa dos teóricos entusiasmados, dos políticos fervorosos, dos economistas calculistas. Não para a esmagadora maioria da população mundial. O capitalismo consome os recursos naturais do planeta assim como os humanos.

E não seria isto uma crise? Afinal, contratempos surgem. Desde o tenro começo do modo de produção capitalista até o atual estágio, a classe produtora dos bens, através da venda de sua força de trabalho, continua sem ter acesso às condições dignas de vida, sem citar os que estão abaixo de qualquer referência ao que se imagina ser básico. Existem no mundo contemporâneo dezenas de milhares de pessoas que ainda não têm acesso ao que se convencionou chamar de semana inglesa¹.

O capitalismo continua se movendo, produtiva, política e ideologicamente. Seus traços de existência alcançaram todos os espaços da esfera viajante no espaço-tempo. A humanidade sofre, sem saber as razões. Como diz uma canção: “vive esperando dias melhores. Dias melhores pra sempre²”. Mas eles não chegam, e nesta espera vã o otimismo burguês mantém funcionando a roda-viva.

A crise do capitalismo é permanente. Talvez a melhor expressão seja dizer que esta crise é da natureza do desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo. Nas engrenagens sociais não há campo social que não esteja atingido por ela.

Na territorialidade dos países periféricos reside também a ilusão de que, se seguirmos os exemplos que deram “certo” – os países “desenvolvidos” –, estará a humanidade no caminho correto. O que não se diz é que não há espaço para todos. Só existe riqueza advinda da exploração, no formato deste modo de produção, ou seja, sem explorados não há riqueza, nos padrões do capital. Mas é preciso manter acesa a perspectiva de que mudanças são necessárias, sob pena da ruína da humanidade.

A mobilidade social é uma refinaria de ilusões. Da matéria abjeta de uma vida sem esperanças tem-se a necessidade de se criar a ilusão de que é possível ascender, garantindo assim que a imensa multidão de destituídos da propriedade privada possa manter-se em ordem, buscando “seu lugar ao sol” e fazendo a estrutura social percorrer padrões com o menor número possível de sobressaltos. A Igreja na Idade Média desempenhou o papel de manter a ordem, e o feudalismo inundou o que hoje chamamos de Europa com o suor, o sangue e a fome de camponeses.

No capitalismo, a refinaria de ilusões tem uma de suas múltiplas facetas: a escola. Na perspectiva da unidade de narrativas, a fala da educação alicerçada na mobilidade social percorre os desejos das camadas populares, que por vezes fazem os maiores sacrifícios para

¹ A expressão semana inglesa se refere à jornada de trabalho de oito horas de segunda a sexta-feira e de quatro horas pela manhã do dia de sábado, havendo, portanto, descanso no período do sábado à tarde e no dia de domingo, totalizando, para o caso da legislação brasileira, 44 horas semanais de trabalho.

² Jota Quest. Dias Melhores.

que os as gerações mais jovens tenham acesso à educação formal e possam de alguma forma interromper o ciclo de miséria herdado de gerações anteriores.

A retórica ecoa nas classes sociais, produzida também nos altos escalões da política partidária. A esmagadora maioria da classe política produz falas em “defesa” da educação. As peças publicitárias de campanhas eleitorais são uma repetição do mesmo. Se a educação cumpre este papel, a educação profissional ganha por sua vez força nas últimas décadas como uma espécie de cereja do bolo.

Pais, professores, economistas, burocratas, religiosos, jornalistas, políticos partidários, todos ecoam aos quatro cantos do mundo um canto de sereia para atrair jovens ao mundo da educação profissional e, com isso, assegurar uma vida “digna”. Cabe discutir o que está realmente por trás deste refino da aparência social.

O complexo da educação tem sido ao longo do tempo burguês um elemento de conservação da ordem, da civilidade, da cidadania e do discurso meritocrático que embala o afã do *marketing* superficial da existência humana, enquanto a exploração alcança dimensões de uma literatura apocalíptica que nem os mais grandiosos sonhos abstratos ficcionais conseguem superar. A mazela social que vivemos em pleno século XXI continua sendo mais dura do que a ficção do fim do mundo. A barbárie é real, mas nem todo mundo vê.

A rede estadual de educação profissional no Estado do Ceará, ao que tudo indica, foi concebida, gestada e nasceu sob essa égide. Uma solução consensual entre as lideranças políticas e a população cearense, do semiárido ao litoral, das serras à metrópole. Mas esta política pública cearense não é uma ilha. Ela ocorre em meio a uma conjuntura histórica que, mesmo sendo *a priori* uma singularidade, na verdade está encravada na totalidade da dinâmica do capital, em suas faces de mobilidade em meio ao espectro social.

Desde o longo processo de transformações do modo de produção feudal, em especial o uso dos excedentes produzidos nos feudos; a intensificação de comércio em rotas que se propalavam da Grã-Bretanha até o Oriente, da península Ibérica à Prússia; o surgimento dos burgos; as transformações religiosas no catolicismo romano; a consolidação artística e científica; as navegações comerciais marítimas; o desenvolvimento técnico dos meios de produção de mercadorias; as rupturas políticas das monarquias tradicionais; o surgimento de Estados-nações; o arcabouço jurídico-político em torno da propriedade privada; as “revoluções” liberais... até a consolidação de um modo de produção com base na venda da força de trabalho através do assalariamento de indivíduos, com vistas ao acúmulo e à reprodução de capital, modo este que denominamos de capitalismo, a vida humana, em sua absoluta maioria, enfrenta um *continuum* de crises.

O capitalismo, dos seus primeiros passos em solo europeu até sua hegemonia global atual, teve na crise uma presença inerente, como um irmão siamês. Karl Marx (1818-1883) já abordava as crises capitalistas em seus estudos, observando-as como uma espécie de mal necessário da lógica do capital, ao retrair o consumo e o nível de sobrevivência da população a quase zero e ressurgir com ventos da “bonança”, expandindo novamente o desenvolvimento das forças produtivas, juntamente com a crença positiva no futuro. Estas crises cíclicas eram por vezes necessárias ao desenvolvimento e à organização do sistema em meio às possibilidades de superprodução de mercadorias e de redução do lucro.

O mundo dito global tem assistido inerte nos últimos cinquenta anos (pelo menos) a um tipo diferente de crise. O filósofo húngaro István Mészáros (1930-2017), ao estudar ontologicamente o capital, expôs ao longo de sua obra que o capitalismo se encontra numa crise estrutural, a qual possui características irreversíveis, que coloca a humanidade definitivamente num ponto de pressão em que os próximos passos são imprevisíveis.

O que caracteriza essa crise? Qual a sua diferença para as demais crises cíclicas citadas por Marx e outros estudiosos, e algumas admitidas por posições conservadoras do ponto de vista da superação do capital, como é o caso do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946)?

A crise estrutural do capital tem quatro características particulares, a saber: a) é universal, atingindo os mais variados setores de produção e da sociedade; b) é global, com alcance em todos os locais do planeta; c) seu tempo é extenso, não se restringe a um período determinado; d) é rastejante, seus desdobramentos não se submetem a interrupções, já que ela ocorre continuamente.

A fase de “ouro” do capital, não por acaso após duas grandes guerras mundiais que devastaram literalmente as principais economias do planeta até então, ocorre em meio a um período de pós-guerra no qual a produção encontrava o consumo e o trabalhador encontrava o emprego. A massa de trabalhadores havia sido reduzida nos campos de batalhas.

Somada às questões estruturais de produção do capital, a estatização da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) representava um perigo ideológico que pressupunha a melhoria de ganho real do trabalhador ocidental para que ele não sonhasse em ter uma sociabilidade que rompesse a lógica do capital.

O denominado Estado de bem-estar social, vivenciado principalmente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América (EUA), possuía como características da economia política uma intervenção estatal na economia e a tentativa de unir o contraditório: capital e

trabalho. Como se fosse possível a existência simultânea e harmônica da acumulação de capital com a exploração da força de trabalho.

Fora da compreensão histórico-dialética da realidade, como ela se expressa, e não como gostaríamos que fosse, as disputas dos economistas políticos alinhados ao capital, que pautaram o período após a crise de 1929 e da Segunda Guerra mundial, giravam em torno de como se portar diante dos paradoxos do capital. Por um lado, Keynes e o Estado de bem-estar social, que prevaleceu entre os anos de 1950 e 1970; do outro, o suíço Friedrich Hayek (1889-1992) e o americano Milton Friedman (1912-2006), com as ideias “contra o caminho da servidão”³, denominadas de neoliberais, que perduram dos anos 1970 aos dias atuais.

A concepção neoliberal fundamenta-se na retomada do pensamento econômico político dos britânicos Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823), de que o mercado não necessita de nenhum tipo de intervenção, que o seu *laissez-faire* (deixar fazer) é a forma ideal de não regulação, reguladora do capital. Em síntese, os neoliberais se opunham fortemente às chamadas políticas intervencionistas, que começaram de forma mais expressiva com o presidente americano Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) e tiveram expressão nos governos trabalhistas da Inglaterra e no restante da Europa no pós-guerra.

O neoliberalismo defende a redução do Estado, com a privatização de todas as estatais que não forem estratégicas; a austeridade fiscal suprema, o controle inflacionário a qualquer custo, a extinção de medidas sociais e a desregulamentação da economia em prol da iniciativa privada.

Tais ideias dominaram o mundo econômico e político, tendo seu primeiro laboratório no governo ditatorial de Augusto Pinochet (1915-2006) no Chile, em 1973. A partir de então, em um efeito dominó global, as diversas nações adotaram esse modelo como uma resposta à crise do petróleo do início dos anos 1970, aprofundando os mecanismos do capital para converter sofrimento em lucro.

O Chile, por ser o primeiro país a adotar formalmente o regime neoliberal, logo teve a lógica de seu funcionamento expandido pelo território latino-americano, já que é forte o controle exercido na região pelos ideais americanos desde a doutrina Truman⁴. Sob a égide de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial

³ Referimo-nos aqui ao livro *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, publicado originalmente em 1944, e que fundamentou as bases conceituais do liberalismo defendido por diversos economistas, num movimento conhecido como neoliberalismo. Sugerimos a leitura do livro disposto na bibliografia desta tese para uma análise crítica ao ideal neoliberal, através do historiador inglês Perry Anderson (2012).

⁴ Política externa de enfrentamento ideológico e prático do bloco capitalista ao comunismo real da URSS e do bloco do socialismo real; na América Latina orquestrou os golpes militares que colocaram os países em alinhamento com os ideais americanos.

(BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as políticas públicas no geral, e as educacionais em particular, passaram a ter consonância com o neoliberalismo e à reestruturação produtiva de um capitalismo que se reorganizava tendo em vista o aprofundamento de suas necessidades de autorreprodução.

Existe uma retomada, um realinhamento, entre as demandas dos setores produtivos que modificavam seus meios de produção, e a educação de um “novo” homem, capaz de atuar nos interesses e demandas apresentados com a “flexibilização”.

Educação e trabalho caminham lado a lado na história humana a partir do surgimento de forças produtivas que necessitavam de uma formação de mão de obra capaz de se inserir “positivamente” e responder às demandas existentes. No neoliberalismo, o entrelaçamento dos dois setores foi uma conjunção de fatores para a manutenção de uma sociedade sob o controle estrutural dos objetivos, não revelados, do centro econômico do capital.

No Brasil em especial, ainda na ditadura empresarial-civil-militar, o modo como o governo operou a reforma educacional impôs a obrigatoriedade da profissionalização no espaço educacional, no começo da década de 1970. Nas décadas seguintes, tivemos a continuidade de instrumentalização da sociedade brasileira em face do neoliberalismo e das atividades educacionais consonantes com as exigências do mercado.

A promulgação da Constituição Federal (CF) liberal de 1988, a eleição de Fernando Collor em 1989, todos os governos que se seguiram na década de 1990 até a atualidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, são marcos de uma operacionalização do binômio educação e trabalho, “criando” necessidades de adequação do Estado brasileiro em geral, e do Ceará em particular.

Não é demais lembrar que nos anos 1990, o Ceará, como uma espécie de laboratório das políticas públicas nacionais, teve a indução de políticas educacionais voltadas para a profissionalização de suas massas, em especial a criação dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) e do Centro de Educação Tecnológica (CENTEC), estruturas estaduais para atender à demanda e ofertar mão de obra “qualificada”.

Desde 1986, o Ceará, com a eleição do empresário Tasso Jereissati, pauta sua agenda pública na tentativa de modernizar a economia local, com vistas a alcançar maior destaque no cenário econômico brasileiro. Assim, ações de cunho educacional atreladas ao

sonho estruturante coadunam-se na perspectiva de construir padrões mercantis de funcionamento adequado ao parâmetro neoliberal.

Como afirmamos anteriormente, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) não surgem de um acaso ou inspiração divina; elas são o centro de um pensamento fundamentado no padrão capital de desenvolvimento. É imprescindível perguntar: se hipoteticamente vivêssemos em uma sociedade não condicionada pela sociabilidade do capital, qual seria o objetivo da educação? Em outros termos, quais seriam as razões para uma pessoa buscar a educação formal, se não houvesse capitalismo?

Em diferentes momentos da história humana, quando existiu a separação entre educação ampla e estrita (aqui entendida como a educação institucional, utilizada de diversas formas de acordo com o período histórico e a sociedade em que estava inserida), podemos compreender razões diferenciadas para a propagação dos objetivos educacionais.

O complexo da educação, um dos principais responsáveis pela consolidação de nossa humanidade, ocupa um papel central na formação, como apregoam os liberais e suas revoluções que massificaram os processos educativos. Marx, mesmo não sendo o centro dos seus objetivos de estudo, chegou a abordar a questão e a mencionar a importância da educação, que segundo ele teria como princípio o desenvolvimento da mente, do corpo e do trabalho.

Partimos da perspectiva de que a educação, em sentido escolar, possibilita ao ser humano apropriar-se do conhecimento científico produzido ao longo da história, elevar-se a um concreto pensado, e ao retornar ao cotidiano, modificá-lo de forma a construir relações mais significativas no campo da existência. Nas palavras de Marx, “elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média”. Mas a educação não tem a condição de mudar a estrutura social.

No entanto, como estudante e professor da educação pública, acreditamos/entendemos que o complexo da educação possui uma faísca, como uma espécie de estopim, que pode ou não alterar o ser. Aqui não nos referimos a mudanças sociais, uma vez que compreendemos ser o trabalho o complexo fundante, e sua estruturação o modo como os homens produzem sua história, cabendo a mudança de sociedade à mudança do trabalho em si. A educação pode/deve ocupar um espaço nos processos de objeto de estudo da ciência, muito além do papel reducionista ocupado na sociedade burguesa, de instrumentalização para o trabalho.

Como indivíduo criado por avós paternos, agricultores analfabetos, estivemos em contato pela primeira vez com as questões ideológicas em disputa na sociedade no período

das primeiras eleições diretas para presidente pós-regime de ditadura empresarial-civil-militar. No ano de 1989, a sociedade brasileira foi palco de uma disputa eleitoral que culminou com a chegada ao 2º turno do candidato Fernando Collor de Melo (apelidado à época de Caçador de Marajás – referindo-se aos servidores públicos que “não” trabalhavam) e Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – (então elevado à condição de símbolo da luta da esquerda no país). Por razões que o trilhar da memória já não permite afirmar com clareza de razão, vimo-nos apoiando (aos 11 anos de idade) as ideias de Lula, mesmo em meio a uma família assumidamente conservadora, política e socialmente. Alguns sinais de repreensão religiosa foram proferidos por minha avó ao ouvir esse posicionamento.

No ensino médio, a inquietação social permaneceu viva e o encontro com o movimento estudantil secundarista, em uma cidade interiorana, tornou-se mais um passo de definição de posicionamento na sociedade. Aos 14 anos, tivemos pela primeira vez a leitura do Manifesto do Partido Comunista, de Marx e Friedrich Engels (1820-1895), e o tom esclarecedor e revolucionário percorreu nosso entendimento. Aumentaram as dúvidas. Já não era possível deixar de buscar entender a sociedade a partir do marxismo.

A juventude fora o encontro com os movimentos sociais que passam pelos estudantes, sem-terra e sindical, até a busca por uma profissionalização. “Mudar o mundo!” Era o horizonte que os olhos enxergavam, e a educação o instrumento escolhido. Adentramos o campo do magistério em nível de modalidade normal, uma espécie de curso técnico para formação de professores que podiam atuar do ensino infantil até a 4ª série do ensino fundamental. No campo do ensino superior, mesmo com a precariedade das informações do período, acessamos o curso de licenciatura em história, com o intuito de compreendermos a sociedade com base no materialismo histórico. Ledo engano!

Desconhecíamos que no seio da academia, no curso de História, Marx era sepultado todos os dias, não ocupando sequer espaço na crítica roedora de ratos acadêmicos. Na militância, os movimentos mudavam suas vertentes; na academia o marxismo parecia uma ilha, da qual o navio do “fim da história” afastava-se cada vez mais. A vontade de continuar estudando sempre foi permanente, mas os programas de pós-graduação com fundamento no materialismo eram raros, distantes e fora das condições de um jovem professor, que havia, em sua existência, encontrado uma companheira de luta, revolucionária no coração e na mente. Da união nascem duas lindas sonhadoras. A vida segue o curso, e o marxismo mantinha-se presente em pequenos debates, ensaios em revistas, livros, mas não sistematizado em estudos orientados de uma academia.

Já próximo da meia-idade, encontramos-nos após a defesa de dissertação em uma livraria, e ao acaso, se é que podemos dizer assim, diante da obra *O Leitor de Marx*, uma compilação de textos feita pelo estudioso José Paulo Netto. A decisão de persistir no autodidatismo reacendeu. Não demorou muito, e agora os recursos de comunicação disponíveis na internet possibilitaram encontrar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com a linha Marxismo e Formação do Educador. O navio parecia se reaproximar da ilha.

Assim, pela primeira vez, em 22 anos de estudos formais, na educação escolar, deu-se a sistematização de estudos no campo da ontologia marxiana, com todas as limitações de aprofundamento presentes na estrutura da pesquisa organizada pelo fazer do pensamento pós-moderno⁵. Continua sendo uma luta o acesso sistemático ao referencial que acreditamos e compreendemos ter os elementos de análise radical da sociabilidade humana.

A incursão na Rede Estadual de Educação Profissional, ocorrida em 2009, por livre deliberação, pautava-se inicialmente pela perspectiva de atuar em escolas de tempo integral, uma vez que entre os educadores de nossa geração, tal situação seria uma aproximação com condições melhores para professores e estudantes. E que rede é esta afinal? A que escola estamos nos referindo?

As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) foram criadas no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) no ano de 2008. As EEEPs são instituições de ensino em tempo integral que integram a área de formação geral do ensino médio propedêutico com o ensino técnico profissionalizante.

Inicialmente foram adaptadas 25 escolas, distribuídas nas regiões administrativas da educação cearense, oficialmente denominadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Assim, todo o território cearense teve pelo menos uma EEEP; Fortaleza contou com seis, considerando a concentração populacional.

As EEEPs pautaram a campanha do então candidato Cid Ferreira Gomes, ao incluir em suas perspectivas de governo o apoio à educação em geral e a criação de cursos profissionalizantes para atender à qualificação da juventude cearense. Novidade no Ceará no formato de tempo integral, tiveram como inspiração filosófica a experiência educacional do

⁵ Para o caminho temos a indicação do debate através dos textos “O padrão moderno: centralidade da subjetividade”, de TONET (2016, p. 35-78), e “Pensamento pós-moderno: o terceiro vértice da tríade de sustentação da crise estrutural do capital”, de SANTOS (2017, p. 31-42). Salientamos que ao utilizar o termo pós-moderno estamos propondo uma definição específica, tratada nos autores citados. As críticas feitas no campo da arte à denominada pós-modernidade referem-se a movimentos diferentes daquele que estamos tratando neste momento.

Ginásio Pernambucano, que ganhava destaque no cenário de resultados educacionais, apresentando a Tecnologia Educacional Socioeducacional (TESE), inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO).

Como eram escolas novas, foram feitos processos seletivos para os diretores escolares; posteriormente estes organizaram seleções para professores e demais profissionais da escola. Todos os funcionários da escola possuem carga horária de trabalho de 40 (quarenta) e/ou 44 (quarenta e quatro) horas semanais, com vínculos trabalhistas variados (concursados, temporários, celetistas). Os estudantes também passam por processo seletivo para ingressar na escola. Caso haja uma demanda superior à oferta de vagas, é feita uma classificação com base na média aritmética do currículo escolar do ensino fundamental, obtendo aqueles com maior desempenho o ingresso; os demais formam lista de espera.

Em 2008 foram ofertados para todas as escolas profissionais quatro cursos técnicos: Turismo, Enfermagem, Informática e Segurança do Trabalho. As justificativas para a escolha dos cursos foram: a “vocação” de demanda de serviços turísticos; a sempre crescente demanda por mão de obra na saúde; valorização dos conhecimentos em informática e sua “necessidade” conjuntural contemporânea; e a demanda do setor industrial cearense. Nos anos seguintes os cursos são ampliados.

Os estudantes que ingressaram na escola estudavam no horário das 7h às 17h, fazendo três refeições (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde), com nove aulas no decorrer do dia, totalizando 45 (quarenta e cinco) horas semanais, 1.800 (mil e oitocentas) horas anuais e 5.400 (cinco mil e quatrocentas) horas no triênio do ensino médio. O currículo estruturava-se em três áreas: formação geral, profissional e diversificada.

As EEEPs tornaram-se o principal programa da política educacional do ensino médio no que tange aos discursos dos governantes. Seu crescimento, em termos de quantidade de escolas, de 25 em 2008 para 119 em 2018, bem como em termos de quantidade de municípios e número de estudantes, constitui uma deliberada estratégia de difusão do modelo de escola. Os aportes orçamentários foram destacados em diversas ocasiões públicas, e os resultados, apresentados a partir de 2010, quando se encerrou o primeiro ciclo de formação, ano de disputa eleitoral que reelegeu o governador no Ceará,

Da síntese de uma vida de dedicação ao processo de atividade na área educacional, refletindo sobre a condição de existência humana e da possibilidade de superação da sociedade contemporânea, surgiu a definição de trabalharmos na pesquisa com a delimitação do objeto da educação profissional na rede estadual pública cearense, campo

investigativo em que atuamos como diretor desde 2009, sendo parte do quadro efetivo de professores estaduais desde 2004, e como professor da rede municipal desde 1999.

Divergências e convergências entre a teoria/prática das EEEPs marcam a caminhada. Hoje, para além das relações profissionais, também por livre deliberação, duas filhas vivenciaram e vivenciam o cotidiano destas escolas: uma concluiu e outra iniciou em 2019. Os questionamentos enquanto profissional desta rede, enquanto pai de alunas, e como pesquisador social, levaram a perquirir o papel a que efetivamente se presta essa experiência, para além da superficialidade de sua aparência. Qual a função social da escola estadual de educação profissional na rede cearense?

A delimitação do problema central não ocorreu previamente ao encontro com a pesquisa. Na verdade, esta é uma das contradições entre a utilização do método materialista ontológico e os métodos do campo do pós-moderno. Foi o objeto, em nossas aproximações iniciais de pesquisa, que nos trouxe a pergunta. Como projeto de pesquisa, as perguntas eram outras, mas ao adentrar o campo investigativo, o objeto requereu, do pesquisador e do profissional, respostas aproximativas com a realidade.

Nos parâmetros do pensamento “pós-moderno”, é como se tentássemos descrever uma paisagem, uma situação difícil, e que requer tanto cuidado, para não se falar sobre o que não se vê, quanto mais na investigação científica, cujo objeto existe independentemente da vontade do indivíduo.

Não se pode descrever. Realmente, o maior desrespeito à realidade, seja ela, a realidade, o que for, que se poderá cometer quando nos dedicamos ao inútil trabalho de descrever uma paisagem, é ter de fazê-lo com as palavras que não são nossas, que nunca foram nossas, repare-se, palavras que já correram milhões de páginas e de bocas antes que chegasse a nossa vez de as utilizar, palavras cansadas, exaustas de tanto passarem de mão em mão e deixarem em cada uma parte da sua substância vital. (SARAMAGO, 2008, p. 241).

O objeto, na materialidade de suas existências, as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, continua se movimentando, o real e suas contradições, aparentes e essenciais, continuam sua trajetória independente da vontade do investigador. Talvez fosse de bom tom, pela coerência do que nos propomos apreender parte do real, que considerássemos mais seriamente a primazia daquele (objeto) sobre nós (pesquisadores), conforme nos propõe TONET (2016).

Neste emaranhado buscamos através do método onto-histórico, fundamentado no materialismo histórico em Karl Marx e Friedrich Engels, e na esteira da proposição da

ontologia do ser social que o húngaro György Lukács afirma existir na obra marxiana⁶, abordar investigativamente o objeto a partir das circunstâncias de maior elaboração, no caso, a crise estrutural do capital global, para o contexto da sociabilidade brasileira, da esfera da educação pública e seus meandros, percorrendo a historicidade da educação, e da educação profissional no país. Adentramos a política pública cearense de constituição das escolas profissionais. O caminho de volta é o percurso que une a totalidade, a singularidade e a particularidade, possibilitando na radicalidade a aproximação com o objeto.

O movimento iniciado, inconcluso e de desconfortável exposição neste momento, dadas as circunstâncias reais imperativas, de um estudante trabalhador, na limitação do tempo, dos desafios da vida real e da estrutura acadêmica de pesquisa no país, tem implicações também nos limites da pesquisa. Tentaremos não comprometer sua estrutura de método, e ao final o desafio de expor seus resultados, de forma didática para a compreensão de suas nuances, bem como quanto à possibilidade de sua crítica científica.

Assim, com base em coleta de informações e na constituição do referencial analítico, atuamos com uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental pautada pela seleção dos autores referenciais para analisar as categorias. No âmbito do capitalismo e de sua constituição, recorreremos a Karl Marx (2017); na crise estrutural do capital, István Mészáros (2011) irá guiar a investigação; no campo da educação em geral e profissional no Brasil, o trilhar passa por Demerval Saviani (2018), Ivo Tonet (2016a, 2016b), Gaudêncio Frigotto (2001) e Marise Ramos (2011a, 2011b, 2011c); em apoio ao processo de compreensão das estruturas educacionais, Edna Bertoldo (2015), Susana Jimenez e Marteara de Lima (2011), e Deribaldo Santos (2017, 2019).

Ao desenvolvermos uma pesquisa não estamos sozinhos, pois há um conjunto de pesquisadores que ao trilharem suas trajetórias, algumas vezes com outros objetos, outras, com o mesmo objeto, produzem conhecimento. Em especial, o Instituto do Movimento Operário (IMO) possibilitou o encontro de pesquisadores com ênfase na ontologia social do ser, e o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) tem desenvolvido estudos relacionados ao objeto em questão⁷, produzindo relatórios de pesquisa expostos em artigos, livros, dissertações e teses, que devem ser material essencial de conhecimento coletivo, bem como para pesquisadores vindouros.

⁶ Não pretendemos neste campo de discussão metodológica, bem como do campo investigativo desta pesquisa, entrar e/ou expor a discussão que permeia o campo do marxismo, se existe ou não uma ontologia na obra de Marx. Concordamos com os estudos apontados por Lukács (2013).

⁷ No apêndice 4 deste trabalho, relacionamos algumas dissertações e teses cujos temas se relacionam ao objeto do complexo social da educação, bem como a educação profissional, dentro do campo da ontologia do ser social e do marxismo clássico.

Cabe ressaltar a importância dos estudos desenvolvidos por pesquisadores ao longo de mais de vinte anos. Essas obras, nas suas mais variadas formas, produziram em seu coletivo um conhecimento sobre conceitos como ontologia, trabalho, educação, alienação, fetiche, estética, ciência, educação profissional, entre outros. Este conhecimento proporciona o encontro de novos pesquisadores com a temática, e o ciclo de pesquisas segue adiante. Este trabalho jamais teria sido possível se não houvesse pessoas que se dedicaram ao campo do marxismo clássico. Desta perspectiva emerge com força a importância da pesquisa científica com base no materialismo histórico e dialético, em outras palavras, na vida real humana.

Para Marx, “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática” (MARX, 2007, p. 539). É nesse cenário que trilhamos o percurso do trabalho e educação, expresso na educação profissional cearense, no movimento do real, para apreendermos parte de suas nuances e circunstâncias.

A elaboração teórica (e prática) de uma tese consiste num campo complexo em que se faz primordial a revisitação ao projeto, em toda a sua composição, e a análise sobre o estado da questão, nos mecanismos existentes de publicização de reflexões sistematizadas cientificamente.

Assim, para as categorias de maior elaboração, foram utilizados os elementos de definição de autores já citados. Para a compreensão da educação profissional, o caminho escolhido foi revisar a produção acadêmica contemporânea sobre o tema. Para isso definimos que inicialmente se apresentam como categorias para orientar os estudos da pesquisa em educação profissional: trabalho e educação; educação profissional; e formação omnilateral.

A exposição ora apresentada, de um objeto em movimento, experimenta algumas situações que por vezes se opõem ao formato rotineiro de apresentações dos trabalhos acadêmicos. Uma das situações é que para este objeto, EEEPs, no epicentro de sua função social, há a necessidade premente de apresentar elementos de sua importância, considerando uma busca de trabalhos que já se debruçaram sobre a temática, bem como uma breve exposição acerca da metodologia de uma pesquisa que trava um diálogo com o objetivo.

Em outras palavras, optamos por fazer inicialmente um percurso que estabeleça a situação do leitor em relação ao objeto, para posteriormente apresentar os objetivos, tendo em vista que dessa forma (é o que esperamos) ter-se-á o momento propício para delinear e dialogar com os objetivos substancialmente.

Assim, para o percurso de verificação do estado da questão, trabalhamos com a base de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), considerando ser este um local onde se congregam artigos de confiabilidade e passíveis de verificação em outras bases. Nessa perspectiva, utilizamos os três descritores correspondentes às categorias citadas anteriormente, obtendo um conjunto de 12.067 arquivos. No processo, utilizamos os seguintes filtros: revisado por partes; 2008 a 2016; Educação; Trabalho e Ontologia Marx e Lukács. Assim, obtivemos um quadro de artigos totalizando 22 trabalhos. Este primeiro movimento demonstrou algo que chamou nossa atenção, a saber: a categoria Formação Omnilateral apresentou um resultado pequeno diante das demais.

Abaixo, apresentamos um quadro síntese com a pesquisa realizada:

Quadro 1 – Pesquisa sobre as categorias Trabalho e Educação, Educação Profissional e Formação Omnilateral na base de dados dos Periódicos CAPES - 2008 a 2016

Descritores	Total	Revisado	Filtro	Amostra
		por pares		
Trabalho e Educação	8.298	4.120	Educação/Trabalho/2008 a 2016/ontologia Marx Lukács	2
Educação Profissional	3.758	2.025	Educação/Educação Profissional/2008 a 2016/ontologia Marx Lukács	17
Formação Omnilateral	11	3	Educação/Trabalho/2008 a 2016	3
Total				22

Fonte: Elaboração própria do autor, 2016, com base em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Para verificar as produções existentes numa organização do campo do marxismo, optamos por trabalhar com a Associação Brasileira de Educadores Marxistas (ABEM), especificamente nas produções disponíveis no Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas (EBEM). Utilizamos como descritores as categorias elencadas, e novamente nos deparamos com um número reduzido de trabalhos com Formação Omnilateral. Destaque-se a utilização do filtro temporal 2008 a 2016 como único, tendo em vista o quantitativo de trabalhos ser reduzido, o que facilita uma busca mais direta através da leitura crítica do título e resumo.

Quadro 2 – Pesquisa sobre as categorias Trabalho e Educação, Educação Profissional e Formação Omnilateral no Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas - 2008 a 2016

DESCRIPTORES	TOTAL	ANÁLISE DE RESUMOS
Trabalho e educação	125	12
Educação Profissional	30	6
Formação Omnilateral	05	3

Fonte: Elaboração própria do autor, 2016, com base em <http://www.abem.pro.br/ebem>

Com base ainda em dissertações, optamos por efetuar uma varredura na produção feita em dois programas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), considerando a existência de grupos de estudos que trabalham as temáticas apresentadas, especificamente o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e o Mestrado Acadêmico Intercampi de Educação (MAIE). Fizemos outras tentativas em outros dois programas localizados no Ceará, o Mestrado Profissional em Políticas Públicas (UECE) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Não obtivemos dados confiáveis, dada a dispersão de informações, diferente dos dois primeiros programas, nos quais qualquer pesquisador obtém resultados de forma fácil e ágil devido à disposição das informações.

Quadro 3 – Pesquisa sobre as categorias Trabalho e Educação, Educação Profissional e Formação Omnilateral no PPGE – UECE⁸ - 2008 a 2014

Ano da Turma	Total	Após análise do resumo
2008	16	0
2009	16	3
2010	17	0
2011	24	0
2012	26	0
2013	26	2
2014*	20	1
Total	145	6

Fonte: elaboração própria do autor, 2016, com base em <http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-edissertacoes/dissertacoes>

Com relação ao MAIE, os resultados obtidos estão expressos a seguir, ressaltando-se que para esta pesquisa, assim como no PPGE-UECE, o método escolhido foi a leitura crítica de títulos e resumos.

⁸ Não foi possível atualizar os dados de 2015 a 2018, uma vez que o *site* do PPGE está passando por mudanças e os dados encontram-se indisponíveis.

Quadro 4 – Pesquisa sobre as categorias Trabalho e Educação, Educação Profissional e Formação Omnilateral no MAIE – UECE

Ano de Defesa	Total	Após análise do resumo
2016	9	1
2015	10	3
Total		6

Fonte: elaboração própria do autor, 2016, com base em <http://www.uece.br/maie/index.php/2015-12-15-19-07-18>

Ao estabelecermos como método a ontologia, fizemos um esforço para acompanhar o movimento de pesquisa social realizado por Marx, no sentido de ser este percurso de centralidade no objeto. Marx, ao estudar a economia política burguesa, buscou nos teóricos que a investigaram suas referências, independentemente do ideário no qual ele se inseria. Por exemplo, para compreender a natureza da economia deviam-se estudar autores alinhados com o *status quo*, como Adam Smith e David Ricardo, e reformadores, como Fourier, Owen e Saint-Simon. Assim, Marx ao estudar um objeto, tinha em conta pessoas com pensamentos divergentes do seu, não limitando sua pesquisa ao campo de conforto de estar num processo de alinhamento teórico.

Optamos por analisar pesquisas desenvolvidas em um mestrado profissional cujo referencial teórico se distancia da ontologia, estando no campo da pesquisa “pós-moderna” com foco no estudo de caso e proposta de intervenção. A escolha do referido estudo ocorre tendo em vista que diversos pesquisadores cearenses realizaram seus estudos dissertativos nesta instituição e muitos escolheram como objeto a educação profissional, com variados enfoques. Fizemos uma pesquisa nos bancos de dissertações que expomos a seguir.

Quadro 5 – Pesquisa sobre as categorias Educação Profissional no Ceará CAEd-PPGP-UFJF - 2010 a 2014

Ano da Turma	Total	Após análise do resumo
2010	105	2
2011	115	5
2012	116	4
2013	109	3
2014	105	2
Total	550	16

Fonte: elaboração própria do autor, 2016, com base em <http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/>

Se compreender a produção acadêmica que cerceia o tema corrobora o entendimento da questão e como esta tem sido abordada pelos pesquisadores, o objeto acabou requerendo de nossa parte uma investigação que levantasse dados primários, considerando os sujeitos que fazem a educação profissional na prática da vida cotidiana no Ceará. Assim, desenvolvemos coleta de dados com a utilização de questionário estruturado para diretores, estudantes e professores.

No percurso investigativo, adentramos o GPTREES através da Chamada Universal – MCTI/CNPQ nº 14/2014, tendo como missão desenvolver a pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apoiada pela UECE intitulada “**Ensino médio integrado à educação profissional: uma análise sobre a implantação e a consolidação das Escolas Estaduais de Educação Profissional**”, porquanto se pretende compreender a importância das EEEPs para o desenvolvimento do Ceará.

Assim, o GPTREES planejou e definiu algumas estratégias para o desenvolvimento da investigação. Optou-se pela realização de um questionário *on-line*, via Google Docs, para os diretores escolares⁹. Para esta ação foi encaminhado *e-mail* com as razões da pesquisa, bem como o acesso ao formulário. No momento da realização da pesquisa, havia na SEDUC um total de 116 escolas; destas, 87 diretores(as) responderam a pesquisa, totalizando 75% do universo de diretores atuantes. As pesquisas ocorreram no período de setembro a dezembro de 2016.

Na esteira da pesquisa citada, também trabalhamos com os estudantes, que pela natureza de seu elemento, ocupam lugar de centralidade ao estudarmos a política. Ouvir este público requer construir uma abordagem que consiga aproximar-se de uma realidade que por vezes não está explícita nos documentos, mas na efetividade da vida.

Primeiramente, foi trabalhada a construção das questões que estariam presentes no questionário, tentando dimensionar diversos aspectos da educação profissional, deixando

⁹ Na metodologia, fizemos o seguinte percurso. O objetivo: realizar uma pesquisa com informações que envolvem caracterização, concepções e vivências nas EEEP, com os diretores dessas escolas. Para alcançarmos o objetivo, elaboramos as questões que iriam compor o questionário, criamos o formulário através do Google Docs e o testamos com alguns diretores convidados. Após a comprovação de que o formulário estava sendo operado e era de fácil preenchimento, passamos a pensar na estratégia para atingir o maior número possível de diretores. Enviamos um *e-mail* direcionado exclusivamente aos diretores (existe um grupo de *e-mails* voltado apenas aos diretores), onde explicamos os objetivos da pesquisa e solicitamos o acesso ao questionário através de um *link* disponibilizado no corpo do *e-mail*. O questionário possuía questões fechadas e questões abertas. Deixamos o formulário ativo entre o período de setembro a dezembro de 2016; neste tempo, fizemos novos contatos com os diretores, solicitando o acesso e a resposta deles. Dos 116 diretores em exercício, 87 responderam, ou seja, 75%.

disponível o máximo de assuntos possíveis dentro da política. Finda essa etapa, organizamos o processo de delimitação da amostra e o método de aplicação.

O estudo do objeto é a rede de EEEPs, ou seja, não é uma pesquisa focalizada, ou um estudo de caso, mas sim uma análise que possibilite fazer inferências sobre o que ocorre na totalidade das EEEPs. A decisão inicial remeteu então a termos no mínimo uma escola de cada subdivisão administrativa da educação do Ceará, conforme abordado anteriormente.

Partimos deste parâmetro inicial, 23 escolas, uma de cada região administrativa da SEDUC. No que se refere à técnica de coleta, resolvemos trabalhar com a seguinte proposição: a) a um grupo de escolas seriam enviados bolsistas com o intuito de aplicar o questionário impresso de forma presencial; b) em outro grupo de escola fomos aplicar *in loco*, mas com respostas *on-line* num formulário do Google Docs, num *blog* criado especificamente para este fim; e c) contatamos diretores de escola por telefone e *e-mail*, explicamos os objetivos da pesquisa e o método de aplicação dos questionários, e solicitamos que designassem um professor para aplicar junto aos estudantes o questionário disponível no *blog* (no geral, os professores selecionados para aplicar são professores coordenadores do laboratório educacional de informática).

As três formas de aplicação do questionário foram pensadas para aumentar o número de escola da amostra inicial feita e desta forma constituir uma representatividade maior. Com receio de que o método de aplicação influenciasse as respostas dos estudantes, fizemos a tabulação de dados de forma separada e comparamos as respostas. Caso houvesse divergências significativas, optaríamos por utilizar apenas os questionários que foram feitos na forma impressa e aplicadas sob a supervisão de um integrante do GPTREES. No entanto, após diversas verificações, não encontramos algo que pudesse comprometer a pesquisa¹⁰.

Colhemos assim os dados de um total de 3.545 estudantes, entrevistados em 35 escolas diferentes (a amostra inicial projetava 23 escolas). As escolas que participaram da pesquisa tiveram início de funcionamento em anos diferentes: 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e

¹⁰ Para chegarmos a essa conclusão, tivemos o auxílio de uma estudante do curso de Estatística da Universidade Federal do Ceará. Isolamos as respostas e comparamos a frequência de respostas dos participantes. No momento inicial, verificamos divergências e acabamos pensando ser em relação à técnica de coleta; no entanto, incluímos na verificação outras variáveis. Ao invés de isolarmos por uma das três técnicas de coleta, isolamos por escola e suas características (exemplificando: escolas de municípios de menor porte) e verificamos que as divergências permaneciam. Tentamos outra variável, isolamos as respostas de estudantes do 1º ano do ensino médio; independentemente da técnica de coleta e da localização da escola, as respostas não divergem em grau comprometedora, mas, se compararmos o do 1º ano com o do 3º ano, teremos divergências. Se compararmos uma escola do sertão cearense com uma da região metropolitana, também encontraremos diferenças de opinião. Assim sendo, compreendemos que as divergências se referem na verdade à experiência real que estes sujeitos vivenciam e não à técnica de coleta, ou seja, qual visão de mundo que ele tem, dadas as suas experiências reais e as características de sua instituição educacional. Isso significa que, dada a abrangência da pesquisa, temos uma caracterização geral, um panorama da rede cearense, na visão de seus estudantes.

2013. Com isso obtivemos concepções variadas, de escolas que iniciaram o projeto e de algumas que não tinham completado a formatura das primeiras turmas. Do total de escolas, seis ficam na capital, Fortaleza, e 29 nos demais municípios.

Também constatamos as seguintes variações: existem escolas participantes que possuem estrutura denominada adaptadas (escolas com funcionamento em prédios antigos), num total de dez; escolas com funcionamento em prédios denominados de LICEUS (construídos há cerca de 12 a 15 anos, com dois pavimentos, laboratórios e quadra), somando sete; e “padrão MEC”, expressão utilizada para definir um modelo inaugurado em 2011, com arquitetura definida para abrigar as EEEPs, numa amostra de 18 escolas.

Outro aspecto refere-se às características territoriais, culturais e econômicas das escolas pesquisadas. Foram escolas localizadas em municípios de grande, médio e pequeno porte, tendo como referência o número de habitantes; algumas escolas do litoral, serra e semiárido nordestino; e escolas incrustadas em municípios com nível mais elevado de industrialização, como é o caso da região metropolitana de Fortaleza e do Cariri; além de escolas em região totalmente dependentes da agricultura.

Com relação ao número de participantes da pesquisa, estabelecemos como meta 20% dos estudantes da escola, sendo este número de cada série também. As escolas participantes variam de nove a 12 turmas, bem como o número total de matrícula. A menor participação foi de sessenta estudantes em uma, e a maior foi de 115 em outra. Ao contar com alunos das três séries participando, estamos também diversificando a opinião e a visão dos estudantes sobre a educação profissional, uma vez que entrevistamos alunos que chegaram à escola naquele ano, e outros que estavam no último semestre.

No decurso da pesquisa, o objeto impunha a necessidade de termos a voz dos professores, sujeitos que estão nas escolas e que conduzem a política pública. Para realizarmos a ação, optamos por um formulário impresso; através da rede de pesquisadores do GPTRESS conseguimos alcançar um total de 23 escolas, distribuídas também em cada CREDE e nas três SEFORs. Assim alcançamos um total de 122 professores, lotados para aulas na base comum e na base técnica.

Não estabelecemos um número padrão de professores por escola, uma vez que as escolas possuem uma variação no número total de professores das duas áreas, de acordo com o quantitativo de turmas e de cursos ofertados nas escolas. No geral, tivemos três professores da base comum e dois da base técnica de cada escola, o que representa, para uma escola de 12 turmas e quatro cursos, 18% e 20%, respectivamente.

A utilização de questionários deu-se com três sujeitos que atuam nas EEEPs: diretores, professores e estudantes. Isso remonta à natureza do objeto em estudo, como organismo vivo, o que no desenvolvimento do percurso investigativo fez-se necessário. Diferentemente de estudos de laboratório, por exemplo, onde a observação de uma reação química, como ensina o marxismo clássico, pode ser feita lançando-se um reagente numa substância, os sujeitos que estão vivenciando a rotina das escolas precisavam ser arguidos, mesmo sabendo que eles, por si sós, não proporcionam o desvelamento do objeto.

No percurso do materialismo histórico do marxismo clássico, a presente pesquisa tem como fundamento investigativo o caráter teórico, bibliográfico, documental e empírico. Não separamos as questões por uma ordem de relevância; elas se apresentam no encontro com o objeto, e aspectos de ordem quantitativa e qualitativa se fazem presentes.

No marxismo clássico não existe um método fechado, uma cartilha que seja seguida *a priori* sobre o objeto a ser investigado. É o encontro com a materialidade do objeto que contribuirá no processo investigativo. Como afirmavam Marx e Engels (2010), o método é um elo entre a teoria e o empírico. Para o marxismo clássico, não existe qualidade sem quantidade ou quantidade sem qualidade; o mundo ilusório criado pelo pensamento pós-moderno tenta a todo custo separar categorias unidas na existência do real.

Para Lukács (2010, p. 179-181), o debate entre quantidade e qualidade deve ser entendido no plano ontológico, ou seja, na própria existência material do ser, em sua unidade social.

A mais famosa questão, amplamente popularizada pelo marxismo, da relação de qualidade e quantidade, mostra isso da maneira mais contundente. No próprio Hegel, essa relação serve para fazer “brotar” do ser “puro”, originariamente privado de determinações, suas determinações reais, e com isso torná-lo um ser real no sentido próprio (...). Mas exatamente por isso, é preciso reconhecer, ontologicamente, que a insuperável, originária e também “quantitativa” determinação de cada objeto existente tem de aparecer como a categoria do *quantum* concreto-objetivo, e não como a quantidade generalizada, obtida por via intelectual-abstrativa. Já vimos que o ser de um algo seria ontologicamente impossível sem o ser de um outro. Esse e outros fatos elementares de cada ser têm, por isso, como consequência necessária, que uma inter-relação na forma do ser dos objetos, segundo o ser objetivo, seria impossível sem uma simultânea operatividade desse momento (o *quantum*). **Ninguém pode duvidar de que, tanto na natureza inorgânica quanto na orgânica, a constituição do *quantum*, que determina a objetividade, é tão indispensável para toda a inter-relação real de objetos existentes quanto seus momentos qualitativos, que estes têm de se tornar operantes no ser por toda parte, simultaneamente, inseparáveis uns dos outros. Um *quantum* concreto e as qualidades concreto-reais de um objeto são, pois – ao contrário da sistematização logicista de Hegel –, determinações reflexivas igualmente originárias, que se apresentam de modo coordenado quanto forma e conteúdo, todo e partes etc.** (Grifos nossos).

Esperamos deixar de lado os entreveros, a nosso ver desnecessários, de colocar pesquisas quantitativas e qualitativas em campos opostos, como se isso fosse possível, a não ser na mais pura abstração.

Para além do que impera no campo da pesquisa social, a saber, a centralidade no sujeito, que advém de um conceito de ciência e humanidade com o período da modernidade, deslocando a investigação da realidade social para o sujeito, cumpre compreender as EEEPs pelo que elas se constituíram de fato, na materialidade de sua existência, e não na subjetividade do interesse do sujeito investigador, seja ele um sujeito histórico do processo, seja um pesquisador distanciado do cotidiano dessas escolas.

Passando por cima do debate travado entre os vários tipos de empirismo e os seus críticos, poderíamos dizer que o percurso geral é este: elaboração de hipóteses (um livre desenvolvimento do espírito), colheita de dados empíricos, organização, classificação, análise e elaboração de uma teoria explicativa como coroamento de todo este processo. Como consequência, o resultado final não é o objeto real, **teoricamente traduzido**, mas um objeto **teoricamente construído**. Essas duas simples expressões – **traduzido ou construído** – traduzem a abissal diferença entre a abordagem da problemática do conhecimento a partir de uma perspectiva ontológica e gnosiológica, respectivamente. (TONET, 2016a, p. 55-6). (Grifos do autor).

Ao percorrer a natureza de uma investigação ontológica marxiana, o pesquisador terá de romper com uma tradição de pesquisa social soerguida com base na centralidade do sujeito investigativo, que aprioristicamente formula questões, define métodos, constrói embasamento teórico, e ao ir à realidade, “enquadra-a”, ou seja, efetua um verdadeiro dilaceramento para que esta fale aquilo que foi definido antes da investigação propriamente dita.

Não é simples o movimento ontológico investigativo, considerando a cultura na qual o sujeito, como indivíduo social, está inserido. A modernidade e seus prolongamentos culturais e ideológicos trazem desdobramentos práticos na vida social e na experimentação científica.

Quem é o sujeito deste conhecimento? O mesmo que já vimos antes: o indivíduo singular. É ele o sujeito único e fundamental do conhecimento. O que é o objeto desse conhecimento? A realidade. Mas, o que é a realidade? Uma construção discursiva que resulta do trabalho sobre os dados empíricos. Isso elimina, necessariamente, entre outras, as categorias fundamentais da totalidade e da essência (...). Se nada mais existe para além dos dados empíricos; se estes dados são elemento último e irreduzível da realidade; se o sentido deles está inscrito na sua própria natureza; se a realidade social não é uma totalidade objetivamente existente; se não existe um fio condutor que articule objetivamente diversos momentos que constituem a realidade, então o sujeito se verá obrigado e estará livre para construir um objeto teórico apenas segundo seu arbítrio. (TONET, 2016a, p. 68).

Tendo como horizonte o plano ontológico inaugurado por Marx e Engels, o desafio de investigar e compreender a educação profissional, destacadamente para o caso aqui analisado, as EEEPS, remete a um movimento que perpassa pelas categorias da totalidade, essência e particularidade do objeto, tendo neste a centralidade de investigação. Assumimos assim o objetivo de discutir a função social que esta escola tem assumido no cenário cearense. Para isso se faz necessário percorrer sua constituição e torná-la pública.

No caminhar em busca de cercarmos o objeto nas mais amplas possibilidades, trabalhamos com a análise sobre a legislação que o organiza nas instâncias federativas do país. Objetivamos então o estudo dos seguintes documentos¹¹, expressos no quadro a seguir.

Quadro 6 – Leis, portaria e pareceres federais e estaduais no âmbito da Educação e Educação Profissional (1988-2018)

Lei/Decreto/Portaria/Parecer	Numeração	Publicação	Âmbito Federativo
Constituição Federal do Brasil		5/10/1988	Federal
Diretrizes e Bases da Educação Nacional	9.394/96	20/12/1996	Federal
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)	9.424/96	24/12/1996	Federal
Decreto Lei Educação Profissional	2.208/97	17/4/1997	Federal
Decreto Lei Educação Profissional	5.154/04	23/7/2004	Federal
Parecer CNE/CEB	39/04	8/12/2004	Federal
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	11.494/07	20/6/2007	Federal
Decreto Lei Brasil Profissionalizado	6.302/07	12/12/2007	Federal
Lei de Educação Profissional alterando LDBEN	11.741/08	16/07/2008	Federal
Lei do Estágio	11.788/08	25/09/2008	Federal
Lei de Cargos na Estrutura do Magistério	14.272/08	19/12/2008	Estadual
Lei das EEEPS	14.273/08	19/12/2008	Estadual
Decreto Estadual Estágio Órgãos Estaduais	29.704/09	8/4/2009	Estadual
Decreto Estadual Estrutura Organizacional SEDUC	30.282/10	4/8/2010	Estadual
Lei do PRONATEC	12.513/11	26/10/2011	Federal
Decreto Estadual regulamento LEI EEEPS	30.865/12	3/4/2012	Estadual
Lei alterando criação EEEPS	11.581/12	28/6/2012	Estadual
Decreto Estadual Programa de Estágios para Egressos	30.933/12	29/6/2012	Estadual
Resolução DCN para Educação Profissional Técnica	6/12	2/09/2012	Federal
Plano Nacional de Educação (PNE)	13.005/14	25/6/2014	Federal
Lei do Novo Ensino Médio	13.415/17	16/2/2017	Federal

Fonte: Elaboração própria do autor.

¹¹ Como forma de sugestão para pesquisadores interessados em temas referentes à educação básica, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza um site eletrônico onde é possível ter acesso a várias resoluções, decretos e legislação, sendo o acervo organizado por temáticas, no seguinte endereço http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323

Para a efetivação do movimento entre a totalidade e a particularidade, é preciso analisar os aspectos de financiamento da educação pública, da educação profissional, em relação aos demais parâmetros, para isso o Plano Plurianual do Ceará (PPA) (2016-2019), as Leis Orçamentárias, e os decretos e portarias que regulamentam estes documentos, alterando ou adequando-os, também percorrem a necessidade de investigação.

O objetivo geral da pesquisa é avaliar a função social das escolas de educação profissional da rede cearense. No trilho de coadunar com o desvelamento desta função social, emergem como objetivos específicos:

- a) Apresentar alguns elementos da historicidade da educação em sua relação com o modo de produção capitalista;
- b) Aclarar o significado da dicotomia educativa presente na separação entre a base propedêutica, de um lado, e a profissionalizante, de outro;
- c) Organizar a exposição de dados do funcionamento legal, estrutural, financeiro/orçamentário e de indicadores internos das EEEPs;
- d) Examinar a percepção que estudantes, professores e diretores apresentam sobre as EEEPs.

O objeto, Escola Profissional da rede estadual do Ceará, está envolto em camadas complexas maiores, a saber: modo de produção capitalista, crise estrutural do capital, educação, educação profissional, entre outros elementos. É neste cenário que, para obtermos a resposta sobre a função social destas escolas, se fez necessário estudar a historicidade da educação no modo de produção capitalista; a dualidade expressa entre formação propedêutica e profissional; os fundamentos legais e todo o arcabouço institucional que constitui efetivamente as EEEPs; os atores escolares desta rede.

A perspectiva para a organização do relatório expositivo teve como premissa as nuances didáticas que facilitassem a leitura. Decidimos então por uma divisão de capítulos conforme exposto a seguir.

No segundo capítulo, fizemos uma incursão histórica e conceitual sobre o modo de produção capitalista, resgatando o trajeto exposto por Marx (2017) na maquinaria e grande indústria, perpassando a natureza da crise estrutural do capital, que demonstra atualmente sua dimensão e desdobramentos, percorrendo a historicidade do capitalismo e educação, partindo sempre da centralidade do trabalho como complexo social fundante do ser social.

No terceiro capítulo, tratamos do complexo da educação, sua historicidade dual e dicotômica, o entrelaçamento com os diversos modos de produção e, em especial, o

capitalismo, para resgatarmos os elementos da educação e educação profissional nos contextos brasileiro e cearense. Neste cenário, iniciamos a caracterização geral das EEEPs e os dados que revelam sua dimensão ante a escola regular do Ceará.

O quarto capítulo representa a síntese da pesquisa engendrada pelas incursões nos dados orçamentários da educação estadual e do Estado do Ceará, abordando a filosofia de gestão aplicada nas escolas e trazendo à tona elementos de discussão presentes entre os atores que estão no cotidiano das EEEPs, os diretores, os professores e os que mais são afetados por esta proposta educativa, os estudantes.

Responder, ou indagar sobre a função social destas escolas, é o percurso. Apesar da amplitude em termos quantitativos do estudo, estamos certos de que não esgotaremos um objeto tão pujante e movediço. Ele, objeto, continua em movimento em sua relação de existência independente da vontade dos pesquisadores em geral, e deste em particular, que se debruçam sobre o tema.

2 FORMAÇÃO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E EDUCAÇÃO

No decurso da atividade de pesquisa e sua exposição, para que tenhamos condições de avaliar a função das EEEPs, trabalhamos com a gênese dessas instituições, uma vez que as escolas profissionais cearenses não estão descoladas da historicidade humana.

É justamente em busca da função social que o objeto requer ponderação. Iniciamos pelo mais complexo abrigo da estrutura institucional das EEEPs, o modo de produção capitalista, sua constituição e contradições, percorrendo a trajetória da educação, suas modificações e consolidação sob a égide do capital e a crise estrutural do sistema que altera/cria alternativas na sociabilidade humana, manifestando-se, entre outras formas, como a promoção de escolas profissionalizantes.

Da terra aos céus, da materialidade à abstração, do cotidiano às ideias, das formas como queiramos expressar, Marx nos propõe a radicalidade e a inovação de uma compreensão do mundo pautado pela vida assim como ela se expressa, e não como gostaríamos que fosse. Talvez colocado sem a elegância e as condições expositivas do alemão oitocentista, não consigamos dar a dimensão que o pensador merece.

Durante séculos de reflexão filosófica sobre a história e as possibilidades humanas, os pensadores executaram movimentos em direção à sistematização de uma teoria que fosse capaz de traduzir, de forma mais próxima, a realidade, porém nenhum conseguiu desvelar os meandros que a sociabilidade humana em sua interface de complexos possui na essência. Das ontologias dos gregos à dialética hegeliana, a interpretação do mundo não conseguiu formular um método e/ou um paradigma de pensamento que propiciasse um exercício mais completo de análise, e principalmente, de transformação.

Sobre esta concepção interpretativa de mundo, com base no aspecto teórico não material:

Já n' *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels criticam o teorismo crítico dos jovens hegelianos – um rico ativismo teórico contraposto à pobreza de uma práxis real, no dizer de Vásquez (1997) – e apontam para a crítica do mundo real, da vida prática. Reconhecem que o idealismo desenvolveu o aspecto ativo, mas limitou-se à contemplação, já que, segundo Marx, o idealismo “não conhece a atividade real, sensível”. Os mesmos elementos desta crítica podemos encontrar nas famosas e estimulantes *Teses sobre Feuerbach*. Nestas, Marx critica o materialismo mecanicista de Feuerbach, desvelando seus aspectos igualmente contemplativos, portanto sem base na atividade humana real e prática. (JIMENEZ; SOARES, 2007, p. 67).

Neste campo, desde seus primeiros escritos na década de 1840, até o que é considerada a obra de “maturidade” *O Capital*, o exercício da investigação feito por Marx, em estreita colaboração com Engels, através de estudos imanentes das obras dos pensadores disponíveis nos espaços de produção acadêmica da época, propõe a formulação de que a vida social é essencialmente prática.

Considerando a vida social como uma prática racionalmente apreensível, ao estudar o modo como estes homens produzem os meios de sobrevivência, estamos indo à essência de como o ser se manifesta no plano da existência. No documento *Manifesto do Partido Comunista*, dado o objetivo sobre o qual ele foi encomendado, para contribuir na formação das massas trabalhadoras, Marx e Engels estruturam de forma concisa e clara a historicidade do homem, considerando suas características, o atual modo de produzir a existência e a relação entre trabalho assalariado e capital.

O modo de produção capitalista, ao tempo que se tornou predominante no planeta, assenta suas raízes nas relações sociais e ideológicas, cujas formas de manifestação precisam ser estudadas e transformadas. O discurso que domina a relação da aparência social propõe que as ideias de uma classe particular, a burguesia, passem a assumir um caráter aparentemente universal. Neste cenário, a vida material, ao ser estudada, pode aproximar a compreensão entre o que de fato existe na singularidade histórica de surgimento e o desenvolvimento deste modo de produção.

Marx tem sido combatido em todas as esferas da sociedade. Hoje é até comum ver garotos de 14/15 anos, com blusas compradas via comércio eletrônico, com frases do tipo: “Menos Marx, mais Mises”¹². Ora, se um jovem, que está começando sua trajetória no conhecimento mais profundo do que a humanidade produziu, já é induzido a detestar o pensador alemão antes de compreendê-lo, parece que existe algo em sua obra que afeta diretamente a estrutura social em que vivemos.

Nesta trilha, na obra *O Capital*¹³, em especial o Livro I, que foi organizado e revisto por Marx ainda em vida, temos a narrativa de reconstituição dos processos históricos que culminaram com a reformulação dos meios de produção, surgindo o assalariamento de trabalhadores em fábricas, com o imperativo da ordem burguesa de concepção de mundo, que recebe a denominação de capitalismo.

¹² Uma busca rápida no site de pesquisa Google, encontramos 34.900 assuntos relacionados ao tema para camisetas com esta inscrição. Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=comprar+blusa+menos+marx+mais+mises>>. Acesso em 10 out 2016.

¹³ Para este estudo, utilizamos a obra publicada pela Editora Boitempo, tradução de Rubens Enderle.

Na seção IV, sobre a produção do mais-valor relativo, nos capítulos 10, 11, 12 e 13, podemos encontrar a pesquisa feita pelo alemão, principalmente em relação à Inglaterra, país com maior conjunto de características e desenvolvimento de forças produtivas do período, através de relatórios, atas da Câmara dos Lordes, vasta literatura (incluindo os clássicos liberais da economia política, como Smith e Ricardo), estatísticas do censo industrial e populacional, entre outros, para reconstituir o movimento que possibilitou o capitalismo.

Aqui cabe ressaltar que essa reconstituição não significa dizer que a história estava dada a um determinado circuito, constituindo uma etapa que só poderia desembocar no capitalismo. O materialismo histórico baseia-se no movimento do real; assim, Marx ao estudar o objeto do modo de produção capitalista acaba necessariamente retornando à sua gênese, ou seja, o que aconteceu, aconteceu; não tinha de necessariamente acontecer, como num ato “divino”.

Tampouco podemos deixar de lembrar que a história ocorre de forma múltipla e simultânea, sendo incontrolável. Assim, ao falarmos sobre indústrias, estas não são as mesmas no continente europeu. A Prússia, por exemplo, manteve as bases do feudalismo durante os séculos em que o modo de produção capitalista existia em territórios vizinhos.

Neste percurso, o estudo das formas de produção, que vão da cooperação e divisão do trabalho na manufatura até a maquinaria e grande indústria, perfaz o trecho histórico em curso. O interesse do pesquisador em relação ao objeto de estudo em questão era compreender a essência da vida naquele modo de produção, cujas bases estavam assentadas na exploração da mão de obra assalariada.

Em partes da Europa, e como já mencionado, principalmente na Inglaterra, o modo de produção feudal baseado na produção autossustentável de seus feudos pela força camponesa começa a se modificar com a produção de excedentes e a reativação de rotas comerciais. A produção carecia aumentar para uma demanda crescente. A cooperação é uma das primeiras formas que proporcionam o aumento na produção, “A forma de trabalho em que muitos indivíduos trabalham de modo planejado, uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, porém conexos, chama-se cooperação.” (MARX, 2017, p. 400).

A organização da força de trabalho em conjunto, ao invés de indivíduos isolados produzindo, proporciona a condição de aumento da produção, uma vez que a própria força coletiva no conjunto se torna maior.

Essa alteração na forma de produção não provoca situações apenas no produto em si, fruto do trabalho coletivo. O trabalhador, nesta condição, também tem sua relação alterada.

[...] Como pessoas independentes, os trabalhadores são indivíduos isolados, que entram numa relação com o mesmo capital, mas não entre si. Sua cooperação começa somente no processo de trabalho, mas então eles já não pertencem mais a si mesmos. Com a entrada no processo de trabalho, são incorporados ao capital. (MARX, 2017, p. 408).

O termo cooperação empregado por Marx não se refere a uma ajuda ou constituição conjunta de objetivos, uma unidade, a não ser nos termos da produção. O capital empregou a junção das pessoas para efeito de aumento da força produtiva e em consonância com as transformações dos meios de produção.

Desta cooperação, ainda em bases bem rudimentares com relação às estratégias e ferramentas, tem-se um movimento de modificação dos meios de produção, aprimorando suas tecnologias. A denominação dessa forma de produção é manufatura.

A manufatura surge de dois modos. No primeiro, reúnem-se numa mesma oficina, sob o controle de um mesmo capitalista, trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos tem de passar um produto até seu acabamento final. Uma carruagem, por exemplo, era o produto total do trabalho de um grande número de artesãos independentes, como segeiro, seleiro, costureiro, serralheiro, correeiro, torneio, passamaneiros, vidraceiro, pintor, envernizador, dourador, etc. [...]. Mas a manufatura também surge por um caminho oposto. Muitos artesãos que fabricam produtos iguais ou da mesma espécie, como papel, tipos para imprensa ou agulhas, são reunidos pelo mesmo capital, simultaneamente e na mesma oficina [...]. (MARX, 2017, p. 411-412).

A transformação da base técnica utilizada na produção de mercadorias, ou de ferramentas para produzir mercadorias, constitui um elo produtivo que se consubstancia em duas formas, como explicitado na passagem anterior. Existiam circunstâncias nas quais um produto complexo era produzido num mesmo ambiente, com trabalhadores de ofícios diferenciados exercendo suas funções, que ao final culminavam numa totalidade; ou um conjunto de trabalhadores exercendo sua função para a fabricação de um produto mais simples, porém especializando as etapas produtivas, aumentando no final a produção da mercadoria em termos quantitativos jamais alcançados.

Em parte, semelhantes, diferenciavam-se principalmente na sociabilidade de suas relações e no aprimoramento da produção. As manufaturas não devem ser confundidas com as corporações de ofícios presentes no feudalismo. O mestre-artesão, derivado das necessidades de sustento dos feudos, produzia no ritmo de sustento de suas necessidades e dos demais associados, de jornaleiros a aprendizes. Nas manufaturas, a produção já atende ao capitalismo mercantil, produzindo em escala cada vez maior para impulsionar o comércio, não raramente aberto a ferro e fogo, com as navegações e colonizações de territórios fora da Europa.

Outra diferenciação reside no processo de aprendizagem do ofício:

Em todo ofício de que se apodera, a manufatura cria, portanto, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, antes rigorosamente excluídos pelo artesanato (...). Juntamente com a gradação hierárquica, surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para estes últimos, os custos de aprendizagem desaparecem por completo, e para os primeiros esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos diminui o valor da força de trabalho. (MARX, 2017, p. 424).

Aqui reside uma questão, presente em outros momentos históricos, que irá ocupar uma base na produção e na função de escolarização. A transformação dos meios de produção em conjunto com as relações de produção aprofunda o distanciamento entre as funções que exigem qualificação e as que não exigem. Cria-se uma necessidade formativa em dimensões muito maiores do que antes na trajetória da humanidade neste solo. Essa modificação provocará uma necessidade conhecida e vulgarizada de seu ideário de essência: as escolas profissionalizantes.

[...] outro modelo destinado aos indivíduos que ocuparão os postos de produção material da sociedade propriamente dita, os trabalhadores. A esse restrito ramo de uma educação específica, que, por sua vez, se desprende da educação voltada para resolver demandas próprias de uma sociedade de classes antagônicas, consideramos conveniente chamá-la de ensino profissionalizante, direcionado para os imperativos práticos, cujo conteúdo curricular prioriza as técnicas quase artesanais, apreendidas nas oficinas. (SANTOS, 2017, p. 65).

A modificação na sociabilidade e nos meios de produção que provocaram um novo modo de a humanidade produzir sua própria existência será imperativa de um tipo de educação necessário à manutenção do desenvolvimento de forças produtivas capazes de assegurar o emprego do processo de maquinaria e suas consequentes transformações.

O processo de especialização do trabalho era contínuo e ganhava velocidade com a nova profusão de ideias, bem como com o alicerce científico em curso, principalmente nas áreas das chamadas ciências da natureza. Mas esta modificação não alterava a subordinação do trabalhador ao instrumento nem a produção do mais-valor a ser apropriado pelo dono dos meios de produção.

[...] a consciência burguesa que festeja a divisão manufatureira do trabalho, a anexação vitalícia do trabalhador a uma operação detalhista e a subordinação incondicional dos trabalhadores parciais ao capital como uma organização do trabalho que aumenta a força produtiva, é a mesma consciência que denuncia, com igual alarde, todo e qualquer controle e regulação social consciente do processo social de produção como um ataque aos invioláveis direitos de propriedade,

liberdade e à “genialidade” autodeterminante do capitalista individual. (MARX, 2017, p. 430).

Das contradições existentes no capitalismo, as que se referem à liberdade são particularmente atraentes. De um lado, o desenvolvimento de forças produtivas aprisiona os trabalhadores, numa operação repetida e ritmada pela máquina, por horas, dias, meses, anos, até o seu esgotamento como ser humano. Por outro, as lutas dos trabalhadores para tentar diminuir o penoso e insalubre trabalho destinado a homens, mulheres e crianças eram vistas como interferência na liberdade do empreender.

A mente da grande maioria dos homens desenvolve-se necessariamente a partir e por meio de suas ocupações diárias. Um homem que consome toda a sua vida na execução de umas poucas operações simples [...] não tem nenhuma oportunidade de exercitar sua inteligência [...]. Ele se torna, em geral, tão estúpido e ignorante quanto é possível a uma criatura humana. (SMITH *apud* MARX, 2017, p. 436).

Um leitor apressado poderia atribuir um pensamento forte como este a um marxista ortodoxo, ou como dizem na contemporaneidade esquerdista, comunista... e todos os istas em sequência. No entanto, o liberal influenciador da economia política clássica era incapaz de negar uma verdade. A exploração do trabalhador provocava consequências irreversíveis ao seu desenvolvimento. Onde está o trabalho como dignidade humana?

No decurso de exploração e com a criação de instrumentos de trabalho, a manufatura foi aperfeiçoando seus produtivos meios para explorar a força de trabalho. A utilização desse novo maquinário revolucionou em definitivo os meios produtivos; estava surgindo a maquinaria da grande indústria. Seria este um momento de diminuição da sobrecarga dos humanos que a operavam?

Mas essa não é em absoluto a finalidade da maquinaria utilizada de modo capitalista. Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. A maquinaria é meio de produção de mais-valor. (MARX, 2017, p. 445).

A humanidade foi capaz de aperfeiçoar os instrumentos de produção a um nível elevado, o que deveria em tese diminuir a força despendida no processo de produção, ou pelo menos sua jornada de trabalho. Na esteira do capital, o aperfeiçoamento aumenta a produção sem se preocupar com a condição insalubre do trabalho fabril, uma vez que o aumento da produção amplia o lucro obtido. Se antes um trabalhador trabalhasse seis horas por dia para,

ao fim de um mês, ter compensado o seu salário (o restante das horas já era apropriado), com a maquinaria esse mesmo cálculo seria, para efeito aproximativo de entendimento, de três horas. Todas as demais horas de uma jornada superior a dez horas diárias ficavam a cargo do mais-valor, apropriado pelo dono da fábrica.

Sob o ponto de vista social, a revolução nos meios de produção não poderia estar trancafiada aos meios fabris, sem se relacionar dialeticamente com mudanças na sociedade em geral. Os complexos sociais modificam-se a partir do trabalho, numa relação de autonomia relativa. Neste campo, o mundo do capital mudava em ritmo acelerado.

Como os meios de comunicação e de transporte de uma sociedade – cujo pivô, para usar uma expressão de Fourier, era a pequena agricultura, com sua indústria doméstica auxiliar, e o artesanato urbano – já não podiam atender absolutamente às necessidades de produção do período da manufatura, com sua divisão ampliada do trabalho social, sua concentração de meios de trabalho e trabalhadores e seus mercados coloniais – razão pela qual eles também foram, de fato, revolucionados –, assim também os meios de transporte e de comunicação legados pelo período manufatureiro logo se transformaram em insuportáveis estorvos para a grande indústria, com sua velocidade febril de produção, sua escola maciça, seu constante deslocamento de massas de capital e de trabalhadores de uma esfera da produção para a outra e suas recém-criadas conexões no mercado mundial. (MARX, 2017, p. 457).

A centralidade do complexo social, como já referido anteriormente, se faz presente na interpretação da essência de uma sociedade em transformação. Onde estará o reducionismo de que acusam Marx? Ou sua superação? Seria essa uma interpretação errônea e desatualizada? Ela data de 1867, ano da primeira publicação do *O Capital*, e se houver fidelidade científica, poderia ser uma afirmação de 2019 que ninguém contradiria, a não ser se soubesse previamente quem é o autor.

O cenário do século XIX, marcado pela definitiva ascensão do modo de produção capitalista, é a marca dura da exploração humana em nome do progresso. A pergunta que pode e deve ser feita é: progresso para quem? Os relatos das condições de trabalho de homens, mulheres e crianças que Marx inclui no seu texto poderiam fazer parte dos contos de horror de Edgar Allan Poe, mas são transcritos de reportagens, relatórios de inspetoria e das atas do Parlamento inglês.

Se a máquina era capaz de ampliar o processo produtivo em razão potencial que a força humana não alcançaria, isso só ocorria quando a substituição de centenas de trabalhadores por meios mecanizados fosse mais lucrativa ao capitalista. Em vários setores da produção as máquinas não eram utilizadas, ou em alguns casos, não em todo o processo

produtivo. Na mineração, por exemplo, a Inglaterra não adotou as máquinas que os Estados Unidos inventaram.

Antes da proibição do trabalho de mulheres e crianças (menores de dez anos) nas minas, o capital considerava o método de utilizar-se de mulheres e moças nuas, frequentemente unidas aos homens em tão perfeito acordo com seu código moral e, sobretudo, com seu livro-caixa, que somente depois de sua proibição ele recorreu à maquinaria. Os ianques inventaram máquinas britadeiras, mas os ingleses não as utilizavam porque o “miserável” (“wretch” é a expressão que a economia política inglesa emprega para o trabalhador agrícola) que executa esse trabalho recebe como pagamento uma parte tão ínfima de seu trabalho que a maquinaria encareceria a produção para o capitalista. (MARX, 2017, p. 467).

Enquanto houver lucro e gente para ser explorada, a ação continuará. O progresso é bem-vindo desde que aumente o lucro; se assim não for, a exploração humana permanece de bom tom. O berço da industrialização continuou sendo o palco da desumanização, uma vez que a maquinaria também trazia em seu arcabouço uma situação *sine qua non*. Em determinados campos da produção, onde antes era necessária muita força para o processo produtivo, agora era substituída por máquinas que podiam ser operadas por pessoas que não necessariamente dependessem de força muscular.

À medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria. (MARX, 2017, p. 468).

Touché! As mulheres e crianças podem receber salários bem menores do que os homens adultos, e se as máquinas proporcionam o seu uso, o que não falta é mão de obra para operar. A família, tão evocada na contemporaneidade, consiste num elemento primordial no processo inicial de constituição do proletariado fabril. Por um lado, a economia do capitalista, e o ganho de força de trabalho; por outro, o uso indiscriminado de gerações e gerações de miseráveis que tiveram suas vidas reduzidas à insignificância diante do que alguns chamam de progresso capitalista.

De fato, o modo de produção capitalista é a ação em defesa da exploração da força de trabalho, considerando que não existem limites morais para isso. Referimo-nos à chamada moral burguesa. O uso indiscriminado da força infantil e feminina foi o esteio do desenvolvimento das forças produtivas, sem esquecer que os homens eram submetidos à mesma lógica de degradação humana.

Ao lançar no mercado de trabalho todos os membros da família do trabalhador, a maquinaria reparte o valor da força de trabalho do homem entre sua família inteira. Ela desvaloriza, assim, sua força de trabalho. É possível, por exemplo, que a compra parcelada das quatro forças de trabalho de uma família custe mais do que anteriormente a compra da força de trabalho de seu chefe, mas, em compensação, temos agora quatro jornadas de trabalho no lugar de uma, e o preço delas cai na proporção do excedente de mais-trabalho dos quatro trabalhadores em relação ao mais-trabalho de um. (MARX, 2017, p. 468).

Popularmente falando, seria comprar quatro pelo preço de um, e receber a produção de quatro em vez de uma. A moral burguesa é destacada por sua “engenharia” para encontrar formas de exploração que produzam o bem-estar de uma minoria em detrimento da maioria.

A essência de um sistema como este permitiria uma arte, uma religião, um direito, uma política de ruptura com sua natureza? Ou, em sintonia com esta pesquisa, pergunta-se: o capitalismo permitiria o surgimento de uma escola emancipadora?

A criação de máquinas para reformular a atividade que anteriormente era em sua maioria executada de forma manual, em vez de trazer a possibilidade de uma vida mais saudável para o trabalhador, uma vez que diminuiria o esforço físico e possibilitaria a redução da jornada de trabalho, acaba por ser utilizada irrestritamente como uma ferramenta de aumento de produtividade e de geração do mais-valor advindo da exploração da força de trabalho, o que dizer dos demais complexos sociais.

A máquina serve ao homem ou o homem serve à máquina? As distopias literárias e cinematográficas que criam um futuro de guerra entre máquinas e homens, geralmente com a vitória das primeiras, parecem ter tido uma inspiração novecentista.

Da especialidade vitalícia em manusear uma ferramenta parcial surge a especialidade vitalícia em servir a uma máquina parcial. Abusa-se da maquinaria para transformar o trabalhador, desde a tenra infância, em peça de uma máquina parcial (...). Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e ao qual são incorporados como apêndices vivos. (MARX, 2017, p. 470).

Importante ressaltar que, diferentemente dos comunistas utópicos, ou mesmo na contemporaneidade dos críticos marxistas que nunca leram uma linha da obra marxiana, Marx não está de forma aparente culpabilizando as máquinas, enquanto elementos de trabalho morto; a questão não é o instrumento em si, e sim o uso deste, a forma como os donos dos

meios de produção organizaram o processo produtivo e sua exploração para que o trabalhador fosse exaurido ao máximo, e assim a produção aumentasse, maximizando o lucro obtido.

Isso se evidencia no que foi analisado anteriormente sobre o uso de mão de obra infantil. A legislação criada a contragosto do Parlamento inglês, cedendo às pressões sociais dos trabalhadores, previa um limite da jornada de trabalho para crianças menores de 13 anos. Poucos fiscais para acompanhar a fábrica, processos fraudulentos atestados por médicos para aumentar as idades das crianças, negócios com os familiares para assegurar fraudes, em resumo, uma variedade de formas de burlar a legislação que era muito “para inglês ver”, como diz o dito popular¹⁴.

No cenário de desenvolvimento da maquinaria ocorre a intensificação do trabalho, de modo a proporcionar a produção de mercadorias em escalas inéditas na história material humana.

A 27 de abril de 1863, declarava o deputado Ferrand na Câmara Baixa: Delegados dos trabalhadores de 16 distritos de Lancashire e Cheshire, em nome dos quais eu falo, informaram-me que o trabalho nas fábricas, em razão do aperfeiçoamento da maquinaria, tem aumentado constantemente. Onde antes uma pessoa, com ajudantes, cuidava de dois teares, agora ela cuida, sem ajudantes, de três, e não é nada incomum que uma pessoa chegue a cuidar de quatro teares etc. Dos fatos informados se depreende, pois, que 12 horas de trabalho são agora espremidas em menos de dez horas. Evidencia-se, assim, em que proporção monstruosa aumentou a faina dos operários fabris nos últimos anos. (MARX, 2017, p. 489).

Se houve uma leve redução na jornada de trabalho, o que não ocorreu em vários setores e distritos ingleses, em algumas circunstâncias a intensificação do trabalho ocorre em função da modernização da maquinaria possibilitar que o trabalhador consiga operar mais, exigindo mais de seu corpo.

Num rápido estudo histórico será fácil averiguar que todas as pequenas conquistas dos trabalhadores que envolvem redução de jornada de trabalho, férias, descanso semanal remunerado, entre outros, só foi possível depois de muita luta. Os chamados direitos trabalhistas atuais foram construídos sobre a ossada de homens e mulheres anônimos. No entanto, cabe ressaltar que no atual estágio do sistema capitalista, o deslocamento da produção de mercadorias para países com maior vulnerabilidade social, menor tradição sindical e

¹⁴ Duas passagens em especial reproduzem a dura realidade da vida de crianças no capitalismo. Na primeira, um relatório reproduz as cenas existentes de um mercado de “aluguel” de crianças, ocorridos semanalmente as segundas-feiras, onde crianças a partir de nove anos de idade ofereciam seus serviços em troca de chá, um mínimo de dinheiro, e parte para os pais. Em outra cena, os dados censitários da mortalidade infantil, que variaram entre taxas de 10% e 26% por grupo de 100 mil nascimentos. (MARX, 2017, p. 470-471).

governos autoritários, oculta as condições verdadeiras em que ainda hoje são produzidos os produtos que chegam às lojas.

Países da Ásia, do Leste Europeu e da América Latina são responsáveis por considerável produção de mercadorias em plano mundial, e as condições de trabalho constituem uma preocupação até mesmo de setores reformistas da sociedade, que muito distantes da radicalidade da transformação do trabalho, acreditam na possibilidade de adaptação e humanização do capital. Na Europa, berço do capitalismo mundial, as condições de trabalho decaem dia após dia.¹⁵

Em meio às circunstâncias do trabalho evidenciadas ao longo do estudo realizado por Marx, ele consegue apreender outra circunstância do próprio desenvolvimento do capital, mesmo em sua jornada inicial: as crises.

A vida da indústria se converte numa sequência de períodos de vitalidade mediana, prosperidade, superprodução, crise e estagnação. A insegurança e a instabilidade a que a indústria mecanizada submete a ocupação e, com isso, a condição de vida do trabalhador, tornam-se normais com a ocorrência dessas oscilações periódicas do ciclo industrial. Descontadas as épocas de prosperidade, grassa entre os capitalistas a mais encarniçada luta por sua participação individual no mercado. Tal participação é diretamente proporcional ao baixo preço do produto. Além da rivalidade que essa luta provoca pelo uso de maquinaria aperfeiçoada, substituta de força de trabalho, e pela aplicação de novos métodos de produção, chega-se sempre a um ponto em que se busca baratear a mercadoria por meio da redução forçada dos salários abaixo do valor da força de trabalho. (MARX, 2017, p. 524-525).

Do paradigma positivista de ordem e progresso, da crença em um futuro glorioso, vê-se que a constituição de uma sociedade da abundância é incompatível com o desenvolvimento do capitalismo. Seja em seu nascedouro, seja na contemporaneidade. Passados 150 anos do lançamento da obra em exposição, as condições seguem “desmanchando no ar”, para usar uma metáfora do “barbudinho” alemão.

Das muitas nuances, gostaríamos de destacar o discurso usado para explicar os momentos de não desenvolvimento, as denominadas crises.

Retração do consumo, aumento das taxas de desemprego, desvalorização salarial, aumento inflacionário, redução da oferta de crédito, elevação do endividamento, crescimento da pauperização... são “explicadas” na base de constituição de momentos difíceis, em geral com algum bode expiatório apontado como responsável pela circunstância: corrupção de agentes públicos ou de executivos do setor privado, intempéries da natureza, ameaça externa,

¹⁵ Ver sobre a precarização de trabalho em diversas partes do mundo, o dossiê do jornal espanhol El País. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/tag/precariado_laboral>. Acesso em 13 set 2019.

falta de tino administrativo para adaptação às necessidades modernas. Existem inúmeras formas de se falar muito sem dizer absolutamente nada.

A tentativa da classe burguesa em colocar na pauta a temporalidade da crise, da necessidade de “todos” fazerem sacrifícios, da adoção de medidas “amargas”, da responsabilização do indivíduo, é uma forma de encobrir a realidade, para assim manter em curso a atividade humana em conformidade com as “dificuldades” da vida, naturalizando o sofrimento e “meritocratizando” a exceção.

A crise existe não como o capital a expõe, restrita e passageira (quando aplicados os remédios prescritos nos consultórios das agências de financiamento); ela é estrutural, indissociável da reprodução capitalista, uma artéria que alimenta o sistema, ao tempo que no seu estrangulamento colocará a humanidade em xeque. Se será xeque ou mate, não há elementos para tal afirmação.

Aqui cabe assinalar que as instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas: são edificadas sobre a premissa fundamental que prescreve a “guerra, se fracassam os métodos ‘normais’ de expansão” (...). A cega “lei natural” do mecanismo de mercado traz consigo o inelutável resultado de que os graves problemas sociais necessariamente associados à produção e à concentração do capital jamais são solucionados, mas apenas adiados e, de fato, transferidos ao plano militar, dado que o adiamento não pode se dar indefinidamente [...]. Crescimento e expansão são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças. (MÉSZÁROS, 2011, p. 65).

O ocultamento de tal circunstância, da crise estrutural do capital, transposto para elementos da superficialidade e da temporalidade curta da situação, impele o discurso para a responsabilização de outros complexos sobre a referida crise. Neste cenário, a presença de organismos multilaterais, com objetivos de natureza econômica, mas com braços no campo da educação e da cultura, possibilita a produção de um ideário para disfarçar a razão da situação, colocando sobre os ombros da educação, sua ausência, sua causa e solução. Os estudos materialistas da realidade foram imprescindíveis para a compreensão da essência do quadro vivenciado. Os adversários políticos do marxismo sabem disso. A academia em seu namoro com a vaidade do pós-verdade, não.

Na conjuntura circunstancial da crise estrutural do capital, a história torna-se cíclica e as fórmulas que salvam os banqueiros e financistas estão e estiveram na ordem do dia.

Dezenas de milhões de milhões de dinheiro público “injetados”, justificados em nome da alegada “importante lição da história” e naturalmente a serviço da incontestável boa causa de salvar o sistema, configuram, de fato, um volume muito grande. Nenhum vendedor ambulante de sorvetes poderia alguma vez sonhar com tal colherada tamanho Tsunami. Nem em seu pior pesadelo. E se acrescentarmos àquele montante o fato citado na mesma página da revista de Londres, que só no decorrer de 2007 “o índice de preços dos alimentos de *The Economist* saltou aproximadamente 55%” e “a alta dos preços do fim de 2007 e princípio de 2008 provocou tumultos em cerca de trinta países”, nesse caso os valores em questão tornam-se ainda mais reveladores quanto à natureza do sistema que se encontra, ele próprio, numa crise em constante aprofundamento. (MÉSZÁROS, 2011, p. 21).

A crise não é para todos; o fosso que distancia a grande parcela da humanidade dos que detêm as elevadas somas de dinheiro e poder econômico/político continua a aumentar, uma vez que o receituário é sempre o mesmo. Em crise, cumpre salvar os bancos. Em crise, devem ser salvos os fundos privados de investimento. Em crise, preservem-se os conglomerados e demita-se a mão de obra.

Destrutividade em nome do capital não é uma retórica, mas a prática subjacente que permeia o cotidiano do exercício desta sociabilidade.

Também nesse terreno é claramente visível que estamos gravemente afetados por problemas sistêmicos fundamentais que não podem ser resolvidos nos marcos do sistema do capital. Para o imperialismo, eles não são simplesmente uma questão de *relações políticas interestatais* (associadas às suas guerras) que podem acabar com a humanidade graças à “boa vontade” de *alguns políticos iluminados*. Ao contrário, a forma atualmente predominante do imperialismo global hegemônico é uma *necessidade objetiva* do capital em nosso tempo de desenvolvimento histórico. (MÉSZÁROS, 2011, p. 141) (Itálicos e aspas no original).

Cabe aqui apontar o estudo de Paniago (2012) ao abordar a obra de Mészáros, reconstituindo alguns dos seus elementos basilares e esclarecendo determinadas circunstâncias. A autora resgata o conceito de limites relativos e limites absolutos, que nos elucidam de forma mais didática a situação em que a crise deve ser analisada, para além das experiências pessoais subjetivas.

Na definição, os limites relativos da crise do capital configuram-se como momentos de uma expansão à margem das circunstâncias centrais do capitalismo.

São esses “limites relativos” que caracterizam as crises periódicas pelas quais o capitalismo já passou inúmeras vezes na história. Momentos de ativação dos limites relativos que, embora pareçam “grandes tempestades”, são passíveis de soluções, mesmo que temporárias e protelatórias, dentro do marco referencial do sistema. A “Grande Crise Econômica” de 1929-1933 seria, para Mészáros, o exemplo mais representativo deste tipo de crise; depois dela sobreveio um novo ciclo de acumulação capitalista. (PANIAGO, 2012, p. 53).

A análise ontológica do capitalismo é capaz de elucidar questões que por vezes perpassam o cotidiano e podem afetar a capacidade de compreensão da essência propriamente dita da sociabilidade contemporânea.

Autores alinhados ao sistema capitalista usam com frequência a terminologia da crise e suas “receitas” de superação, sendo inclusive um fator relevante o fato de as ações implementadas para a solução da Crise de 1929 ainda hoje estarem na pauta de governos que se assumem como progressistas ou populares, nas discussões entre políticas liberais ou intervencionistas/protecionistas.

O ponto em que nos encontramos no desenvolvimento histórico do capitalismo possibilita entendermos os limites absolutos em que nos achamos. Algumas características apontadas por Mészáros e resgatadas no estudo de Paniago são elucidativas da questão:

- (1) As contradições socioeconômicas internas do capital “avançado” que se manifestam no desenvolvimento cada vez mais desequilibrado sobre o controle direto ou indireto do “complexo industrial-militar” e o sistema de corporações transnacionais;
 - (2) As contradições sociais, econômicas e políticas das sociedades pós-capitalistas, tanto internamente quanto em relação uma com as outras, que conduzem às suas desintegrações e deste modo à intensificação da crise estrutural do sistema global do capital;
 - (3) As rivalidades, tensões e contradições crescentes entre os países capitalistas mais importantes, tanto no interior dos vários sistemas regionais quanto entre eles, colocando enorme tensão na estrutura institucional estabelecida (da Comunidade Europeia ao Sistema Monetário Internacional) e pressagiando o espectro de uma devastadora guerra comercial;
 - (4) As dificuldades crescentes para manter o sistema neocolonial de dominação estabelecido (do Irã à África, do Sudeste Asiático à Ásia Oriental, da América Central à do Sul), ao lado das contradições geradas dentro dos países “metropolitanos” pela unidade de produção estabelecida e administrada por “capitais expatriados”.
- E conclui Mészáros: “Em todas as quatro categorias – cada uma das quais corresponde a uma multiplicidade de contradições – a tendência é para a intensificação, e não para a diminuição, dos antagonismos existentes. Além disso, a severidade da crise é acentuada pelo efetivo confinamento da intervenção à esfera de efeitos, tornando proibitivo atacar as suas causas, graças à “circularidade” do capital”. (Mészáros *apud* PANIAGO, 2012, p. 55).

A longa citação se faz necessária considerando que a abordagem suscitada visa tornar mais compreensível a noção de crise estrutural do capital, ao tempo que ler as quatro circunstâncias apontadas poderá também remeter a uma leitura individual sobre o que vivenciamos cotidianamente.

Os noticiários estão recheados das abordagens mencionadas, sobre crises de intervenções militares que asseguram o controle em regiões produtoras de petróleo ou outros recursos naturais; da crise de refugiados na Síria e o Estado Islâmico; da crise de imigrantes

na fronteira americana e na Europa; da guerra comercial entre Estados Unidos e China; do Brexit inglês; do endividamento da Argentina; dos Produtos Internos Brutos estagnados ou em retração; da legião de desempregados com o deslocamento do capital industrial para o financeiro.

Não há como combater a crise estrutural do capital com medidas pontuais. Esta talvez seja uma difícil tarefa no campo da compreensão, considerando tudo o que envolve a reificação social. No entanto, a historicidade proveniente do capitalismo nos impele a duvidar de sua natureza pacificadora, ou melhor, progressista. A pobreza fundada na exploração e as massas cada vez mais crescentes de indigentes não expressam apenas falta de humanidade de lideranças; elas alicerçam os trilhos que o trem do capital no modo de operação do capitalismo percorre.

Essa situação, que envolve um número exorbitante de pessoas mergulhadas na mazela social, também faz parecer que a crise seria uma circunstância natural. No entanto, podem-se entender os limites de atuação do capitalismo, estruturando a exploração e distanciando cada vez mais as classes antagônicas, via seu *modus operandi*, sua espinha dorsal.

Os dados divulgados anualmente pela OXFAM, uma entidade reconhecida pela qualidade de suas pesquisas, e também, cabe ressaltar, pelo enorme esforço empenhado (em suas recomendações) na tentativa de encontrar saídas jurídico-legais distributivas e humanitárias para a crise estrutural do sistema do capital, são assustadores. O relatório de 2018 revela que “De toda a riqueza gerada no mundo em 2017, 82% foram parar nas mãos do 1% mais rico do planeta”, num processo acelerado de concentração de riqueza que tem marcado os últimos anos. Acrescenta ainda que a “riqueza dos bilionários aumentou 13% ao ano, em média, desde 2010 – seis vezes mais rapidamente do que os salários pagos a trabalhadores, que tiveram aumento de apenas 2% por ano, na média, no mesmo período. Enquanto isso, mais da metade da população mundial vive com renda entre US\$ 2 e US\$ 10 por dia”. (OXFAM *apud* PANIAGO, 2018, p. 10).

O processo de acumulação e exploração do capital remonta a este distanciamento entre os donos dos meios de produção e da força de trabalho, ou, em outras palavras, do capital e do trabalho. Com dados de uma instituição¹⁶ calcada na perspectiva burguesa de humanização do capital, através da institucionalização da luta pela igualdade social, trata-se de uma instituição que acredita na possibilidade de reforma do modo de produção e escancara a situação em que nos encontramos. Os bilionários entre 2010 e 2017 tiveram um aumento em sua renda de, em média, 13%; já os trabalhadores, de 2% ao ano.

¹⁶ A pesquisadora utilizou dados da OXFAM, uma organização “humanitária” com objetivos de atuação em algumas áreas sociais destinadas a salvaguardar os direitos humanos. Para maiores informações, consultar <https://oxfam.org.br/>

Não estariam os trabalhadores e suas lutas desencontrados com a realidade? Paniago (2018) utiliza uma expressão elucidativa sobre a questão: as “conquistas defensivas”. As subdivisões das classes dos trabalhadores, professores, bancários, aeroportuários etc., no cotidiano da existência, intentam diminuir as perdas. O que se torna constante na vida do proletário é a retirada de “direitos” duramente conquistados, e a sempre desvalorização da força de trabalho na obtenção do salário relativo, em face do aumento constante da exploração de mais-valor e do encarecimento do custo de vida.

Quanto aos professores, por exemplo, é uma bandeira típica dos sindicatos que representam a categoria a reposição das perdas salariais acumuladas ao longo de anos. Não se fala em ganho real, mas em reposição ante os processos inflacionários. E na mesa de negociação se lança o valor acumulado para receber (quando se recebe) a inflação do último ano parcelada em três ou quatro vezes. Saem todos comemorando, dirigentes sindicais e dirigentes patronais.

O poder político, representante do poder econômico, coloca em questão a aposentadoria dos trabalhadores, por exemplo, e lá se vão algumas centenas destes às ruas para lutar pela manutenção do que já era ruim, na tentativa de não piorar. A atual reforma da previdência¹⁷ aumentou o tempo de contribuição e de trabalho. Ao invés de uma luta pela redução no tempo, já extenuante considerando as condições objetivas de trabalho, o movimento sindical de trabalhadores lutou, e perdeu, pela manutenção do já penoso tempo em que o trabalhador permanece a serviço da exploração dos donos dos meios de produção.

Não há uma vanguarda na luta de trabalhadores no sentido de avanço e obtenção de conquistas reais, salvo que no capitalismo, como já mencionado no decorrer deste capítulo, a exploração foi a tônica sob a qual o desenvolvimento das forças produtivas ocorreu.

A redução da jornada legal para oito horas de trabalho, depois de décadas de lutas, não é uma conquista, um avanço, porque é uma pequena redução da exploração, e não o

¹⁷ Referimo-nos à reforma da previdência aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e sancionada pelo Executivo federal. <https://frenteparlamentardaprevidencia.org/documentosreformagovernobolsonaro/>. No Ceará, o governador Camilo Santana, do PT, encaminhou a toque de caixa mudanças na reforma da previdência, no mês de dezembro, quando historicamente os trabalhadores estão ainda mais desorganizados. Camilo, sem nenhum diálogo com os sindicatos, enviou a PEC 17/19, aumentando a idade mínima para a aposentadoria de servidores de 60 para 65 entre homens e de 55 para 62 entre mulheres. Já o PLC 29/19 institui um sistema de aposentadoria por pontos no Estado, traz mudanças em alíquotas, aumenta o tempo de contribuição e reduz o valor da pensão por morte. Todos os servidores do Estado serão duramente afetados. Os profissionais que atuam nas ETEPs, tão referendados nos palanques eleitorais, receberam do governo do Estado esta devolutiva pelo desempenho de suas funções, além da já tradicional violência psicológica e física que os manifestantes foram tratados pela polícia estadual sob o comando do PT. Informações adicionais podem ser obtidas em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/servidores-estaduais-lutam-contra-reforma-da-previdencia-ceara-e-no-para1>

tempo ideal para evitar a extração da mais-valia. Mas diante do cenário devastador, acaba se tornando um alento e fazendo crer que existiu uma vitória.

Por mais combativa que tenha sido, em muitos momentos e lugares, a luta dos trabalhadores por direitos sociais e ganhos materiais, no momento em que as vantagens antes obtidas pelo capital (que acabaram por promover a revitalização da acumulação do capital) declinaram, a base material da crença reformista nos benefícios da política de conciliação de classes, do consenso e das lutas defensivas também ruiu. (PANIAGO, 2018, p. 15).

Se houve algum tipo de concessão do capital em determinado momento histórico, ela não retira nada da acumulação capitalista. Se a jornada de trabalho foi reduzida, a exploração através do maquinário compensou; se um reajuste salarial foi concedido, a taxa de lucro obtida com o aumento do consumo foi maior. Existem inclusive acordos setoriais que preveem participação nos lucros. Ora, se um aumento na produção ocorre, gerando mais lucro para uma empresa, e os trabalhadores recebem um bônus anual por tal circunstância, ao final quem obteve as maiores taxas de lucratividade terá sido a empresa e seus proprietários, que ainda sairão como benfeitores.

Dada a drástica realidade em que vivemos, as assim denominadas conquistas nos remetem a situações nas quais ficamos envoltos em ilusões, a trilhar o caminho do conformismo, uma vez que pequenas vitórias fazem manter sob controle o já enfraquecido movimento de enfrentamento do capital.

Mészáros *apud* Paniago (2018, p. 13) observa:

Como as mudanças exigidas são muito drásticas, em vez de prontamente se aceitar o “salto para o desconhecido”, é mais provável que se prefira seguir a “linha de menor resistência” ainda por um tempo considerável, mesmo que isso signifique derrotas significativas e grandes sacrifícios para as forças socialistas. Somente quando as opções da ordem predominante se esgotarem se poderá esperar por uma virada *espontânea* para uma solução radicalmente diferente.

A luta radical contra o sociometabolismo do capitalismo e sua superação perde força diante da “linha de menor resistência”, os enfrentamentos que nos impõe o cotidiano, como um reajuste da inflação que corroeu o salário já desvalorizado do trabalhador. Entra em cena a culpabilização de complexos orbitários do núcleo para que sejam colocadas na pauta do dia perspectivas distantes do real.

Partindo desse pressuposto, todos os problemas que atualmente afetam a humanidade são compreendidos como consequência da falta de investimento em educação, concepção essa própria dos mecanismos encontrados pelo capital para

suavizar os efeitos catastróficos da crise desse sistema vivenciada desde o final da década de setenta do século passado, que intensificou, sobremaneira, o processo de exploração e precarização do trabalho. (MENDES SEGUNDO, 2013, p. 136-137).

A crise do capital e a educação entrelaçam-se e constituem-se como elementos para o parâmetro de apresentação da ordem burguesa como sendo problema e solução. Se essa assertiva já representa uma força diante do discurso representativo presente na cultura contemporânea, o elemento da educação profissional ganha uma potencialidade ainda maior, uma vez que, repetido como um mantra, possibilita a formação da força de trabalho com vistas à sua inserção no mercado de trabalho, ao tempo que “qualifica” as operações de produção, retomando o processo de crescimento. Eis os princípios do capital que ecoam.

A priori, de uma forma um tanto generalista, mas necessária de forma didática, poderíamos conceber três linhas de consideração sobre a natureza da educação, suas finalidades e sua capacidade de interação/transformação da sociedade: Em primeiro lugar, uma concepção moderna/idealista, calcada na funcionalidade da educação como reprodutora social para inserir positivamente sujeitos-cidadãos, expressa nos grandes documentos orientadores da educação e dos organismos multilaterais, utilizada em larga escala em experimentos educacionais, como o relatório Delors, as competências socioemocionais, a TESE, Escola da Ponte¹⁸, e uma diversidade de propostas pedagógicas.

Em segundo lugar, uma concepção de educação pautada pelo trabalho como princípio educativo, que reconhece o materialismo como fundamento da explicação da realidade e que, mesmo ciente da importância do trabalho, considera que o processo transitório desta sociedade para outra, com base no trabalho associado, seja possível através da escola.

Após revisitarmos a questão educacional em Marx e Engels e em Gramsci, concluímos que nossas hipóteses de partida são válidas. Defendemos assim que atualmente ainda não podemos materializar a politécnica e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos, imediatamente. Não obstante, também concluímos que é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital. Para tanto, na “travessia” ainda é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o

¹⁸ A Escola da Ponte é uma experiência educacional iniciada em 1976, próximo à cidade do Porto em Portugal, pelo educador José Pacheco, com base nas reflexões teóricas do francês Célestin Freinet, entre outros. A ideia central é abolir os processos de seriação e enturmação, fazendo com que os estudantes organizem seus procedimentos de estudo e auxiliem outros estudantes com baixo rendimento. A referida escola ganhou notoriedade no Brasil com o cronista Rubem Alves, em seus textos sobre educação. Existe no meio digital farto material para aprofundamento de pesquisa; em especial, sugerimos uma visita ao sítio da escola: <http://www.escoladaponte.pt/>

germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MOURA; LIMA FILHO. SILVA, 2015, p. 14).

Em terceiro lugar, na esteira da ontologia marxiana resgatada por Lukács, ao sistematizar uma ontologia baseada na historicidade do ser social, repondo a centralidade do objeto, com sua essência para a compreensão da realidade material da existência, há um entendimento de que a educação não poderá realizar os pressupostos a ela atribuídos, dada a sua dependência ontológica com o trabalho.

Assim sendo, certificamos que, dentro da sociedade cindida em duas distintas classes sociais e que se encontra em crise crônica, a escola, mesmo gozando de autonomia relativa, mais do que nunca na sua história, tende a reproduzir e consolidar os interesses dominantes. (SANTOS, 2014, p. 161).

O conjunto de autores que se referenciam na autonomia afirmam os limites da educação, sem que estes representem imobilidade.

Pelo fato de a educação manter uma dependência ontológica em relação à economia, sua efetivação, seja em sentido *lato* ou estrito, não pode pairar sobre a totalidade social e ser erigida em mecanismo de ajuste e correção das mazelas sociais. Por outro lado, gozando de autonomia relativa, não é deterministicamente ordenada pela sociedade. Assim, o campo específico da sua realização pode ser o espaço para a objetivação de posições teleológicas concretas vinculadas à emancipação humana ou destinadas a manter as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem. Em ambos os casos, o material sobre o qual operam essas teleologias secundárias é um sujeito que também reage com alternativas, podendo produzir resultados bem diferentes daqueles intencionados pelas práticas educacionais. (DE LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 93).

O substancial não reside no descarte do complexo educativo ou nas batalhas travadas arduamente por parcelas dos trabalhadores. A compreensão da realidade não é limitadora da ação/teorização, e sim um mecanismo de luta/compreensão que impulsiona a transformação do modo como as pessoas produzem a existência, para que em termos gerais o produtor tenha o controle sobre o produto, rompendo a fragmentação e a alienação.

A possibilidade de uma sociabilidade completamente diferente da que estamos vivendo perpassa o entendimento das categorias na busca da totalidade, conceito muito caro ao marxismo, que dá conta do que estamos falando enquanto possibilidades de sua superação, já que as questões parciais, importantes de ser enfrentadas e superadas, não carregam a condição de criar o novo propriamente novo.

Recorremos ao entendimento de Mészáros, muito bem resgatado por Paniago (2018, p. 16), para expressar o que ele delimitou na exposição de seus estudos como ofensiva necessária das instituições defensivas:

Qualquer mudança que ocorra em um componente particular só pode se tornar algo puramente efêmero, a menos que possa reverberar plenamente por todos os canais do complexo institucional total, dando assim início às mudanças exigidas no sistema inteiro de totalizações recíprocas e interdeterminações. Como insistiu Marx, não bastava ganhar “lutas de guerrilha”, que poderiam ser neutralizadas e mesmo anuladas pelo poder de assimilação e integração do sistema dominante. O mesmo era verdade para o triunfo em *batalhas individuais* quando, em última instância, a questão era decidida nos termos das condições de ganhar a guerra. Por isso a atualidade histórica da ofensiva socialista tem imenso significado. Pois, sob as novas condições da crise estrutural do capital, torna-se possível ganhar muito mais do que algumas grandes (mas, no final das contas terrivelmente isoladas) *batalhas*, como as revoluções russa, chinesa e cubana.

Reiteramos a importância de todos os complexos sociais e como estes mantêm uma relação com o trabalho; isso não os diminui ou invalida, no entanto, a totalidade da luta é o caminho para a criação de nova sociabilidade. A educação em geral e a educação profissional em particular são orbitários e instrumentos da reprodução do capitalismo em suas mais complexas e divergentes formas. Seu entrelaçamento indissociável precisa ser compreendido. Isso não quer dizer, para que evitemos mal-entendidos, que a educação não seja necessária em uma sociedade para além do capital.

Existe uma luta de resistência e superação ao modo de produção capitalista em todos os complexos sociais: educação, direito, arte, política etc. Em maior ou menor escala, com maior ou menor visibilidade, ela existe; necessita, porém, se quiser percorrer o caminho ontológico materialista do entendimento da realidade, ter a dimensão da realidade como uma totalidade, que reverbere na mesma dimensão total da sociabilidade.

Essa compreensão da história e da constituição do capitalismo, de seu entrelaçamento com a educação, bem como as reverberações que a crise estrutural do capital traz à vida cotidiana, aclaram a compreensão dos limites de qualquer modelo de escola, em especial as EEEPs, na transposição do indivíduo para um processo emancipatório.

Cabe aqui salientar, em face da crise estrutural do capital, que a função social da rede de escolas cearenses aproxima-se da permanência com o sistema, distanciando-se de uma ruptura.

Adentramos o campo da realidade do objeto da Educação Profissional expressa na Rede Estadual Cearense criada em 2008, para, considerando o movimento de aproximação do real expresso no objeto, compreender sua configuração, seu espelhamento e sua práxis.

3 EDUCAÇÃO EM CONSONÂNCIA COM AS DIRETRIZES DO CAPITAL

Anteriormente, fizemos o trajeto histórico de constituição do capitalismo, seu entrelaçamento com a educação e a crise estrutural do capital. Desta feita, buscamos encontrar a resposta para a questão que moveu a pesquisa: qual a função social das escolas estaduais de educação profissional do Ceará?

Chegou o momento de discutirmos o complexo social da educação, o entrelaçamento com o trabalho, sua dualidade e dicotomia. A conjuntura indica como a educação foi se estruturando no Brasil, suas nuances, bem como o início do ensino profissionalizante no país. Já o Ceará, sobretudo a partir dos anos 1990, será objeto de estudo para que possamos situar a narrativa das EEEPs na linha histórica e no entrelaçamento conjuntural do modo de produção capitalista.

A materialidade da existência humana está ameaçada. A afirmação, mesmo dentro da percepção do senso comum, encontra eco em nossa sociedade, ao tempo que suas razões por vezes são desconhecidas. Quanto a essa ameaça, não estamos nos referindo simplesmente ao desenvolvimento de forças produtivas que foram capazes de manipular urânio, efetuar fissão e fusão para energia atômica e construir armas de destruição inimagináveis no maior tempo de nossa história enquanto espécie do gênero *Sapiens*.

A ameaça advém da objetivação de uma sociedade capitalista em crise profunda, em que a oposição entre os donos dos meios de produção e a força de trabalho supera os parâmetros até então estabelecidos em sociedades anteriores. Funda-se na contemporaneidade uma sociabilidade cuja força motriz é a exploração, construída num contínuo perene, capaz da autoaniquilação.

Crise, mas não a palavra comum repetida em meios de comunicação com a frequência do uso de adjetivos para substanciar a natureza política e convocar à adoção de medidas de combate amargas, porém “curativas”. A natureza do que estamos vivenciando é estrutural, como alerta István Mészáros (2011), ou a sujeição à barbárie, como afirmava Rosa Luxemburgo. O que ocorre de grave é que, apesar de a palavra estar inserida em nosso cotidiano, ela – a crise – tornou-se “naturalizada”, e suas razões foram abandonadas, dada a natureza idealista das análises científicas, corroborando o consequente abandono do real.

A capacidade que desenvolvemos, enquanto sujeitos históricos, de nos dois últimos séculos compreender que a essência do universo é material e histórica, ou seja, fomos capazes de suplantar análises superficiais e/ou míticas, e adentrar na possibilidade de desenvolver experimentos que nos trouxeram a resposta sobre a origem da matéria e sua transformação ao longo do tempo. Hoje, não temos maiores mistérios; resta-nos aprofundar descobertas na companhia do desenvolvimento analítico da realidade social.

No campo da análise social, não conseguimos construir explicações para os fenômenos que alcançassem o ideário do senso comum, no sentido de conseguirmos desvelar a realidade. Pelo contrário, a ideologia capitalista fornece uma visão da realidade que distancia a população do seu entendimento.

Karl Marx, mesmo em condições inferiores às de que dispomos hoje¹⁹, principalmente no que se relaciona aos estudos da evolução das espécies, da arqueologia e da físico-química, conseguiu inferir a natureza fundante de nossa espécie social, o trabalho, ao tempo que, como método de pesquisa, elaborou o percurso ontológico do materialismo histórico e dialético, ferramentas que nos movem em direção à compreensão do real pelo concreto da existência histórica humana.

No entanto, mesmo tendo os meios para a compreensão do mundo natural e social, estamos submetidos a uma lógica social que nos afasta da realidade, preservando cortinas ideológicas que são capazes de nos manter presos à superficialidade das coisas. Nossa reprodução social, no atual modo de produção capitalista, tem encontrado na educação em sentido estrito um dos instrumentos mais fortes para a manutenção do isolamento do homem ante a realidade social.

Ao afirmarmos isso não estamos hierarquizando os complexos sociais existentes na sociedade, o que faz o pensamento pós-moderno. Estamos abordando a problemática, considerando um fator que, a nosso ver, deve estar na pauta das investigações sociais, sobre a natureza da reprodução de nossa cultura, aqui entendida como o conjunto de saberes acumulados pela humanidade, bem como dos meios interpretativos da realidade.

A história da humanidade pode ser considerada com esteio em três pressupostos: I) para fazer história o homem precisa viver, assim, a primeira situação é a busca por saciar as necessidades vitais da humanidade; II) depois de satisfeitas as necessidades primeiras, o homem cria outras necessidades e busca satisfazê-las; III) no desenvolvimento histórico o homem relaciona-se e procria, constituindo uma relação social primeira, a família; com isso, novas necessidades vão surgindo, não mais para o atendimento individual, mas da família, das classes sociais que surgem, das nações etc. (MARX *apud* NETTO, 2012, p. 138-139).

Assim, a vida real é o centro da história e a forma de produzir sobrevivência determina a concepção ideológica do período. Não são as ideias que definem a materialidade da vida, mas a materialidade da vida que “condiciona” as ideias (MARX, 2002). Esta

¹⁹ A expressão utilizada, na falta de algo melhor, refere-se ao fato de que Marx empreendeu sua investigação científica em condições nas quais outras descobertas científicas ainda não haviam ocorrido, e que seriam de grande contribuição às suas inferências, bem como ao fato de que, apesar de ter acesso a uma biblioteca, mesmo sendo uma das melhores da Europa, hoje a difusão científica em termos de velocidade e acesso é bem melhor.

condição material em que são elaboradas as formas de produção, executadas a partir da força de trabalho, tem nuances que precisam ser compreendidas, se queremos, de fato, entender melhor a realidade que nos cerca.

Para o húngaro György Lukács, retomando o pensamento marxiano, o trabalho é o complexo fundante do ser social e mantém com os demais complexos sociais (educação, direito, religião, artes etc.) uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa.

Para Lukács, o trabalho funda o ser social, sem, contudo, esgotá-lo. Devido a sua capacidade de produzir mais do que é necessário à reprodução do seu produtor, o trabalho inaugura um processo de complexificação, alargando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas de satisfazê-las. (DE LIMA, 2011, p. 74).

Ao estudar a realidade como ela é, sem os subterfúgios sociais e de cunho científico, estamos indo ao encontro do complexo social fundante, para, neste caminho de aproximação, compreender a ontologia do ser social. Neste movimento dialético, alimentamos a compreensão da realidade social.

No âmbito da educação, o seu papel vem passando por fenômenos diferentes quando a pensamos através da historicidade dos modos de produção: comunismo primitivo, escravismo, asiático, feudalismo e capitalismo. Estamos no processo de encontro com um complexo que assume determinadas circunstâncias que merecem uma maior atenção no campo da pesquisa social.

Esta relação trabalho e educação²⁰ proporciona a possibilidade de compreensão da realidade.

Assim como o trabalho é concebido como uma categoria contínua no sentido de que enquanto existir sociedade, homem, relações sociais, ele existirá, também a educação, no seu sentido lato (amplo), nunca tem um fim, quer dizer, ela nunca é concluída, conforme observa Lukács. Apenas a morte pode fazer cessar este processo educativo, pois ele é parte ineliminável do ser social. (BERTOLDO, 2015, p. 154).

A continuidade ineliminável, como diz Bertoldo (2015), da educação pressupõe que o campo é fértil para inferirmos reflexões que nos levem ao caminho da elucidação de

²⁰ Importante ressaltar que dentro dos grupos de estudo brasileiros sobre trabalho e educação, apenas recentemente, na Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), o grupo de estudos conseguiu definir a ordem de colocação de termos Trabalho e Educação, ao contrário do que era praticado anteriormente como Educação e Trabalho, fugindo da centralidade de complexos. Para acompanhar a discussão sobre essa questão, sugerimos Edna Bertoldo, *Trabalho e Educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política*, São Paulo, Instituto Lukács, 2015, especialmente o capítulo “A relação trabalho e educação e a abordagem marxista”.

questões. No modo de produção capitalista, a educação em sentido estrito realiza um papel de conformação do indivíduo aos padrões sociais vigentes. Dada a relevância da pesquisa no campo da educação, compreendemos que o percurso através da ontologia marxiana torna-se o método e o elemento desencadeador da aproximação com a realidade posta.

Ao assumirmos a ontologia presente em Marx e Lukács, que tem a centralidade do trabalho como complexo fundante do ser social, e sua relação de autonomia relativa com os demais complexos, não estamos elegendo a esfera da economia como absoluta diante dos demais complexos. A existência da dependência ontológica demarca uma compreensão da realidade a partir da observância do objeto enquanto conhecimento fundante, e não o seu sujeito.

Não é o caso de tentarmos elencar hierarquicamente os complexos a partir do bel-prazer do sujeito, como visto em momentos anteriores. O compromisso da pesquisa social fundada na ontologia é a centralidade do objeto e de sua natureza histórica, material.

O complexo da educação, em sentido *lato* ou estrito, também estabelece uma relação com os outros complexos sociais, os quais podem influenciá-lo ou ser por ele influenciados. Isso significa que, embora o complexo da economia assuma a prioridade ontológica diante da educação, não a determina. A autonomia relativa da educação deixa claro que ela, além de não ser um instrumento a serviço do complexo da economia, pode influenciar essa esfera social. Contudo, sob hipótese alguma a educação pode ser considerada como um complexo que goza de autonomia absoluta. Pelo contrário, a atribuição de uma autonomia absoluta a esse complexo conduz à sua fetichização. (DE LIMA, 2011, p. 89).

Na perspectiva trabalhada, se estivermos certos com relação ao entendimento das categorias e do movimento do real, através da ontologia a educação assume uma circunstância espacialmente localizada e com atuação limitada. Esse limite não significa imobilidade; implica que ela não pode ser elevada aos patamares de salvação da humanidade; se assim o fosse, estaríamos trabalhando em comunhão com o estranhamento do homem em relação à sua atividade de práxis social, no caso, a educação.

Lukács, ao analisar o complexo do direito, traz uma perspectiva que destacamos:

Marx propôs a seguinte definição: “o direito é apenas o reconhecimento oficial do fato”, a saber, da prioridade recém-constatada do econômico. Essa definição aforística é extremamente rica em conteúdo, contendo já os princípios mais gerais daquela discrepância entre direito e realidade econômico-social, da qual já falamos nos capítulos sobre Marx. A determinação “o fato e seu reconhecimento” expressa com exatidão a condição de prioridade ontológica do econômico: o direito constitui

uma forma específica do espelhamento²¹, da reprodução consciente daquilo que sucede de fato na vida econômica. A expressão “reconhecimento” apenas diferencia ainda mais a peculiaridade específica dessa reprodução, ao trazer para o primeiro plano seu caráter não puramente teórico, não puramente contemplativo, mas precipuamente prático. Pois é evidente que, no caso de contextos puramente teóricos, essa expressão seria simplesmente tautológica, como: “Reconheço que duas vezes dois são quatro”. (LUKÁCS, 2013, p. 238).

Assim como o direito, o complexo da educação também é uma forma de reflexo consciente, como diz Lukács, da vida real, considerando a existência da materialidade da reprodução social. Este reflexo, esta dependência ontológica, indica que a educação tem fronteiras sociais que precisam ser compreendidas se houver a intenção da aproximação com o real.

Dois caminhos teóricos podem ser traçados quando do estudo sobre educação, com base no pensamento de Marx. Um primeiro, busca em sua obra as referências diretas sobre o tema, tendo em vista que não existe este tratamento específico. O segundo seria o estudo da concepção geral da “arquitetura do pensamento de Marx”, para depois inferirmos sobre “o sentido da atividade educativa” (TONET, 2009).

Ora, é exatamente a esta prioridade atribuída ao sujeito que marca a perspectiva moderna e é a ela que o pensamento de Marx se opõe com mais intensidade. Abandonada a prioridade ontológica do ser, a realidade objetiva, cada intérprete está livre para atribuir ao pensamento de Marx o sentido que achar, em muitos casos com honestidade intelectual, mais correto. Infelizmente foi isso o que aconteceu com a maioria dos seguidores de Marx. Como, porém, não se trata apenas de uma questão teórica, mas também prática, os resultados para a luta social são extremamente danosos, pois sempre desembocam ou no voluntarismo ou no reformismo. Em resumo, podemos dizer que a ampla maioria das interpretações do pensamento de Marx, embora com muitas diferenças entre si, são marcadas pela mudança da centralidade do objeto para a centralidade do sujeito, quanto a questão do conhecimento, e pela perda da centralidade do trabalho em favor da centralidade da política, na ação prática. Por isso entendemos que o segundo caminho é o mais adequado e produtivo. (TONET, 2009, p. 2-3).

No decurso da pesquisa realizada, e neste momento da organização do relatório expositivo, o objeto necessita de uma compreensão sobre a historicidade do complexo educativo, visando compreender a atual conjuntura educacional. Nesse sentido, os próximos momentos trarão à tona a dualidade e a dicotomia presentes na educação²².

²¹ A tradução do termo é objeto de discussão. Na versão trazida ao público pela editora Boitempo tem-se espelhamento. Gostaríamos de ressaltar que consideramos reflexo como a melhor tradução; doravante, iremos utilizá-lo.

²² O texto aqui apresentado baseia-se em SANTOS (2016, 2019). Sugerimos aos interessados em aprofundar as discussões, uma imersão na leitura da obra do autor citado.

3.1 Educação: uma breve história de um complexo social dual e dicotômico

Como já exposto, partimos da centralidade do trabalho na formação do ser social; em outras palavras, da humanização do homem. No decurso do salto ontológico que permitiu um ser biológico saltar ontologicamente para um ser social, compreendemos com o marxismo clássico, e com base em Lukács, que a materialidade desta pesquisa traz a essencialidade do trabalho em relação aos demais complexos sociais.

Marx, de forma sintética, apresenta ao conjunto de trabalhadores humanos um manifesto, cuja finalidade política era contribuir com a ação destes e fundamentar teoricamente o entendimento da complexidade social de um capitalismo enquanto sistema social vigente. Referimo-nos ao *Manifesto Comunista* de 1848, um dos textos mais lidos do autor alemão.

Em outras obras anteriores como *A Ideologia Alemã*, e posteriores, como *Crítica da Economia Política*, o percurso histórico da humanidade estaria presente, trazendo sempre a natureza material e dialética desta realidade.

Segundo Ribeiro, Santos e Sobral (2019, p. 27), “Somente o materialismo histórico-dialético, com efeito, põe-se em condições críticas para melhor iluminar a realidade, possibilitando chegar o mais próximo possível do que se planeja compreender: as relações entre capital-trabalho e educação-sociedade”.

Neste cenário, compreendemos a historicidade humana a partir da premissa de que o modo como os homens produzem sua sobrevivência caracteriza o modo como esta mesma humanidade vive. Assim, em termos gerais, podemos caracterizar o comunismo primitivo, o escravismo, o modo asiático, o feudalismo e o capitalismo como as principais configurações humanas no decurso de seus 200 mil anos de caminhada sobre este planeta.

No modo de produção do comunismo primitivo, momento do referido salto ontológico para o ser social, as relações sociais do complexo então existente estavam dialeticamente diluídas e concentradas no fazer social do próprio existir. Em outras palavras, as esferas do complexo social não estavam separadas ao ponto de poderem ser facilmente detectadas, como, por exemplo, o direito hoje se apresenta.

Nessa realidade de independência relativa e reciprocidade dialética, educação e trabalho formavam laços indissociáveis do cotidiano dos hominídeos na produção da existência. Ao conseguir criar uma ferramenta, o homem coloca na existência material algo

totalmente novo, e transmite aos demais membros do grupo as informações necessárias para a conservação do conhecimento sobre o inédito. Lessa (2012), no clássico exemplo do machado, apoiado em Marx e Lukács, traz essa síntese.

A educação em sua origem, e por milhares de anos, ocorria simultaneamente à própria vida; não estava restrita a espaços específicos, como as escolas contemporâneas. A educação estava relacionada com e entrelaçada à vida. O homem era educado cotidianamente para conservar o conhecimento adquirido, visando à sobrevivência do grupo e à sua própria. Da identificação da fauna e da flora existentes à elaboração de instrumentos capazes de intervir no decurso natural, o conhecimento era plasmado no meio social.

Durante milhares de anos, a humanidade conseguiu enfrentar a dura realidade natural transformando sua vida através do trabalho, ao tempo que se educava conjuntamente²³.

A alteração que vai ocorrer no modo como as pessoas produziram sua existência altera também a forma como os complexos sociais se apresentavam, no longo percurso histórico que resultou na saída do comunismo primitivo para o escravismo. Em todos os momentos de transformação do modo de produção, existe um percurso antecedente; são situações imprevisíveis da ação do homem sobre sua forma de produção que culminam na constituição incessante do novo.

Quando da constituição do modo de produção escravista, pela primeira vez na história uma parcela da humanidade, a que criou e se apropriou da propriedade privada dos meios de produção, também deteve um elemento novo, o ócio, ainda que apenas para uma classe.

Se por milhares de anos todos os humanos estavam todo o tempo produzindo sua existência incessantemente, com o escravismo uma parcela da população que dominava os meios de produção passou a ter a possibilidade do tempo livre: a potência do ócio, em que não se necessitava exercer o trabalho diretamente para poder viver, tendo em vista que a estrutura social de exploração da mão de obra escrava permitia a produção do necessário, e também do excedente, para sobreviver.

É nesse momento da possibilidade à ociosidade que os primeiros passos da educação no sentido restrito são dados. Para efeito ilustrativo da afirmação, pensemos nos

²³ Neste momento, indicamos o trabalho de tese de Lopes (2018) para o aprofundamento das questões que envolvem a educação no cenário do comunismo primitivo, em especial o capítulo 3, “Hominídeos, trabalho e educação”. Devem os pesquisadores do campo da educação ter acesso a esta importante reflexão sobre as condições e a reverberação deste complexo social na historicidade humana, em especial no comunismo primitivo, para assim trilhar a reconstrução do percurso.

filósofos gregos e seu protetorado de jovens filhos das classes dominantes do período. Tal ilustração não deve restringir os mais variados modelos de utilização da educação por parte de uma parcela menor de pessoas na sociedade, como os escribas egípcios, os funcionários do estado da Pérsia, entre outras centenas de circunstâncias que não cabem ao objetivo da exposição em curso. Apenas são ilustrativos para esta compreensão.

Se os gregos filhos das classes de senhores de escravos podiam ter o acesso ao ócio e utilizavam parte desse tempo para o desenvolvimento do pensamento, abstraindo situações e sistematizando o conhecimento herdado, e conjecturando novos, os escravos e demais componentes da sociedade, como os ferreiros, por exemplo, não tinham tempo para a dedicação exclusiva à educação; esta permanecia presente do inseparável cotidiano, conservando os saberes adquiridos e ensinando a outros membros da sociedade durante o próprio ato de produzir.

O início da dualidade educacional ocorre com o fim do comunismo primitivo e o início do escravismo. A novidade na historicidade humana de um grupo de pessoas ter acesso às condições necessárias para desenvolver alguns dos elementos educacionais, independentemente de ter de trabalhar para obter a própria sobrevivência, faz com que o complexo social da educação tenha a sua composição alterada.

Salientamos que a dualidade apresentada corroborará que, passando a ter educação restrita, esta parcela da população mundial, ínfima, amplie também a condição de controle sobre os demais, apresentando como natural o processo de dominação que, na verdade, fora uma construção histórica. Os demais complexos como direito, religião, ciência, arte e linguagem também estarão atrelados ao modelo de exploração do período.

O clássico modelo de urbanização, presente em sociedades espalhadas pela Europa, África e Oriente Médio, se constituiu como elemento de concentração do espaço educacional restrito. Também a configuração urbana foi elemento de disputa entre os impérios que buscavam a ampliação territorial de seus domínios e, consequentemente, o aumento da massa de escravos para sustentar a condição da parcela humana que usufruía da exploração.

Nesta interminável luta entre sociedades, o Império Romano em especial conseguiu longitude temporal e amplitude geográfica na ordem de dominação de vários povos. A resistência e a busca de outros territórios por parte de outros povos também permaneciam existindo.

Das lutas existentes no modo de produção escravista, por um longo processo de alterações, começa a surgir um novo modo de sobreviver. Das fugas urbanas para o meio campesino, da concentração demográfica das cidades para a dispersão em feudos, o

escravismo vai deixando de existir em determinados locais e surgindo o que denominaríamos de feudalismo, com base na servidão.

Durante o regime feudal, a educação mantém uma estrutura dual: existiam lócus específicos para os processos educacionais, utilizados apenas por uma parcela populacional, e a vida cotidiana permanecia sendo um espaço de aprendizado para os afazeres que proporcionavam a produção da sobrevivência, através da agricultura, marcenaria, alfaiataria, serralheria, entre outros ofícios necessários à produção dos denominados feudos. O campesinato (os servos) era o responsável pela produção e por manter a transmissão de informações necessárias para que o saber produtivo ocorresse, sem se desvincular da ação imediata. Não se separava um tempo específico para ensinar aos demais, pois isso ocorria ao tempo que executavam as tarefas diárias.

Faz-se premente afirmar que mesmo na permanência da dualidade e da pouca amplitude demográfica da educação restrita, o clero passa a ser usufruidor desta instituição. Na sociedade estamental feudal, o clero, mais especificamente, o alto clero, dispunha do ócio necessário para a dedicação aos estudos de teologia, latim, filosofia, oratória etc., por deter a erudição no exercício do controle religioso.

A nobreza, também com tempo livre para se dedicar ao que quisesse, tinha acesso aos processos educacionais formais, principalmente através da contratação de “eruditos” para tutorar os mais jovens. O Estado, na concepção moderna, praticamente não existia no feudalismo; apenas funções dentro do próprio feudo requeriam algum tipo de instrumentalização educacional.

Membros da nobreza direcionados às armas, como guerreiros e comandantes, também acessavam a educação que era destinada a uma parcela menor da sociedade. Relembra-se aqui a relação do filósofo Aristóteles com o conquistador Alexandre.

O decurso histórico não tardou em mover dialeticamente as classes sociais, os meios de produção, provocando mudanças nas relações de produção no feudalismo. Tais situações foram denominadas, na historiografia burguesa posterior, de Renascimento cultural ou de modernidade. Ambos os termos podem ser discutidos considerando sua concepção de apreensão do real, mas, para efeito didático, e tendo em vista que eles têm maior alcance em sua divulgação no meio social, serão por nós utilizados para referir o período histórico estudado.

É nesta transição, melhor dizendo, nesta crise do sistema feudal, que alguns pensadores tentaram trazer para o debate social a necessidade de ampliação da educação

formal. Foi o caso de Jean Comenius, um monge que ficou conhecido nos estudos da educação por sua tese de “ensinar tudo a todos”.

A crise da secularidade da servidão, ao encontrar-se com situações de doenças, mobilidades mais constantes entre os feudos, produção de excedentes, melhoramento de novos meios de transporte, rotas comerciais de um mundo que aumentava as relações cambiais, disputas políticas para a unificação de territórios, tratados filosóficos, algumas descobertas científicas, entre outras situações, começava a exigir mudanças nas necessidades educacionais de uma população que também mudava.

É nesse cenário “atribulado”, de ressurgimento da força das cidades, os burgos, que uma incipiente, porém consistente classe, começa a surgir: os burgueses, pessoas ligadas aos negócios do comércio, cujo acúmulo de mercadorias e dinheiro os fazia ter certa influência no restrito meio de nobres e clero, mantendo-se bem distantes dos servos.

Os burgueses, diante de circunstâncias que os impeliam a alterar os meios produtivos, atendiam a novas necessidades no campo social, advindas da crise feudal em meio a um comércio cada vez mais consistente. As cidades tornavam-se atrativos demográficos para o campesinato jovem e para a nobreza, enfadada com a vida tediosa em seus castelos.

A conjuntura que se formava propunha mudanças na estrutura educacional vigente, dadas as novas necessidades dos meios produtivos que surgiam. O estudo das ciências naturais, só para dar um exemplo, auxiliava na elaboração de novos pigmentos para a coloração de tecidos ou para a produção de ferramentas.

Marx, na obra *O Capital* (2017), expõe um relatório de estudos sem igual, fruto de anos de pesquisa, para subsidiar o entendimento sobre o transcurso que deu origem ao capitalismo, e sobretudo sua estruturação como meio de produção.

As necessidades e transformações do modo de produção, nas relações sempre de contradição e conflito entre donos dos meios de produção e a força de trabalho, criam diferenças nas necessidades educacionais; estas são influenciadas e influenciam. A necessidade de se afirmar isso está ainda na visão, que discutiremos com mais profundidade em breve, da centralidade (ou não) da educação como meio de transformação social.

Ribeiro, Santos e Sobral (2019, p. 26), em diálogo com Lukács, assim se pronuncia:

Dessa aproximação [educação e demais complexos, numa relação de reciprocidade dialética e independência relativa] podemos inferir que o complexo educativo está impedido de ocupar, sozinho, a centralidade no papel de transformar a sociedade. A

função desse complexo em uma sociedade capitalista é formar as consciências individuais para as necessidades demandadas a partir do mundo da mercadoria.

Foram a divisão social do trabalho e o consequente ócio, através do processo de dominação e exploração de uma parcela da sociedade sobre as demais, os pilares responsáveis pelo surgimento da educação em espaço particular, e não o contrário.

Ao insistirmos neste ponto, ressaltamos a questão que envolve a centralidade do trabalho na constituição humana e no modo como as pessoas passam a produzir o sustento da vida. Se isso não ficar claro, não somente para o campo da pesquisa, mas para as lutas que são travadas nos embates sociais, não teremos como avançar qualitativamente nas transformações.

Por mais bem-intencionado que seja um militante que deseje ter boa representação política no parlamento, por exemplo, essa jamais será a responsável pela almejada transformação social. Nem a educação, ou o direito, a religião, a arte, ou qualquer complexo social. Todos importam, mas a radicalidade da mudança está no trabalho.

De volta ao percurso histórico que estávamos a percorrer, as transformações que começaram a ocorrer no seio do feudalismo, no formato como as mercadorias foram produzidas, a saber cooperação, manufatura (divisão do trabalho) e industrialização (maquinaria) (MARX, 2017), trouxeram a necessidade de alterações no mundo educacional restrito.

Pela primeira vez na história dos modos de produção, os trabalhadores, donos da força de trabalho, teriam acesso à educação restrita. O capitalismo passaria a provocar esta alteração, não por benesse, e sim pela necessidade da produção.

As transformações mais aceleradas nos meios produtivos, e nas técnicas de produção, fizeram com que a educação ampla, que antes dava conta de ensinar aos demais o trabalho, agora já não fosse suficiente. A escolarização para um mundo que a exigia, aliada ao ensino de um ofício, com tempo dedicado exclusivamente a isso, carrou para a educação aqueles sujeitos excluídos durante séculos deste locus.

A historiografia tradicional está repleta de menções às denominadas corporações de ofícios, nas quais sujeitos que chegavam aos burgos, na tentativa de se integrar ao processo produtivo, buscavam espaço em alguma delas e chegavam, em certas circunstâncias, a subir hierarquicamente nos postos de produção.

Estamos nos referindo agora a um princípio, um prelúdio, do que posteriormente seria denominado de educação profissional. Cumpre, por ora, entender a chegada dos donos da força de trabalho ao mundo da educação sistematizada.

No campo de sempre, os filhos de nobres, pessoas do clero, e agora também os descendentes dos burgueses, estavam em contato com um tipo de educação, não só instrumentalizada para o aprendizado de um ofício produtivo da base de sustentação da economia, na criação de mercadorias, mas para o legado amplo de direção da sociedade, com acesso a estudos de natureza geral acumulada pelo conhecimento humano até então.

A segunda metade do século XVIII e a primeira metade do XIX representam dois importantes momentos em seu processo de consolidação.

Na Inglaterra, o poderio econômico do comércio britânico, através de sua marinha mercantil imperial, consegue um acúmulo financeiro para implementar uma revolução nos meios produtivos. A transformação acelerada de manufaturas em indústrias foi capaz de colocar no mercado produtos numa velocidade jamais imaginada. A mão de obra proletária, agora explorada num ritmo industrial, criou na ilha britânica uma superprodução que abastecia e exigia cada vez mais mercados consumidores com voracidade suficiente para consumir tudo o que os ingleses eram capazes de produzir.

Já a França foi o palco de uma revolução contra a nobreza, cuja direção ficou a cargo da incipiente burguesia francesa, e que consolidou ideias par a constituição de um Estado com o fortalecimento da participação de comerciantes e profissionais liberais em postos importantes, dispensando a linhagem nobre. A Revolução Francesa remodela a organização política não somente em seu território, mas impondo transformações em outros reinos da “velha” Europa.

Os cem anos aos quais estamos dando ênfase foram cruciais no processo de consolidação do modo de produção capitalista. Da Europa para o mundo, muitas mudanças irradiaram-se a uma velocidade jamais vista na história da humanidade.

Este novo cenário que a tudo modificava também trouxe novas necessidades, entre elas a escolarização em massa da população. Imagine um mundo com uma imprensa em crescimento, produzindo jornais e mais jornais; uma ciência natural que trazia novos achados e tratava de modificar a vida cotidiana, como a combustão, por exemplo; pensadores que filosofavam sobre a sociedade e suas perspectivas políticas, sociais e culturais; viagens marítimas que traziam a todos as mais variadas formas de vida na botânica, na zoologia e também em comunidades humanas diversas; uma ascensão religiosa que dispersava entre as comunidades novos defensores da leitura da Bíblia; ferrovias com trens movidos à base de carvão, diminuindo distâncias entre os centros europeus. O mundo literalmente exigia uma reconfiguração da vida humana.

Se a Revolução Industrial demonstrava a capacidade produtiva com bases revolucionárias, a Revolução Francesa demonstrou a possibilidade de fissão da estrutura de controle político. Reis degolados? Por que não deputados, primeiros-ministros e presidentes?

A educação até então também cumpria um papel de conservação do conhecimento adquirido; tem-se nesse requisito a possibilidade de controle de uma massa. Ensinar a ler e escrever o mundo, como estar nele de forma “contributiva”, ordeira, melhor dizendo, democrático-cidadã, ajudando a sociedade a caminhar para o futuro, mas de forma a manter a ordem e “progredindo” sempre.

A escola universal era uma necessidade para instrumentalizar a vida contemporânea em face das novas necessidades do mundo produtivo. Politicamente, visava ordenar a sociedade ao convívio dentro dos padrões de controle requeridos por uma classe que chegara ao poder pelo meio revolucionário, ciente de que novas revoluções poderiam ocorrer.

Educar a todos? Bem, tenhamos calma. A dualidade da educação que permaneceu por centenas de milhares de anos, agora estava a ponto de estabelecer uma nova divisão: uma dicotomia. No seu aspecto amplo, o curso da educação é incontrolável e irrefreável; assim, a humanidade continuaria ensinando e aprendendo ao manter a vida em movimento.

A educação agora precisava alcançar a universalização, distinguindo o que seria ofertado para a classe trabalhadora e para a classe dirigente. O filho de um proprietário de indústrias em Lancaster, estudando na mesma escola que o filho do funcionário que abastecia de carvão a fornalha? Tenhamos calma, pois a materialidade da história nos chama à vida real.

A dicotomia sugere uma separação que contém em si uma oposição; tendo a mesma origem, jamais serão a mesma coisa, já que são confrontantes, com objetivos diferentes. A educação no campo restrito de sua constituição, fruto de uma dualidade, passava a ser dicotômica. Uma escola para a classe dos proprietários, que queriam seus herdeiros na continuidade da dominação política e econômica da sociedade; e uma escola popular-democrático-cidadã, para as crianças e jovens proletários que receberiam o básico para manter o funcionamento ordeiro da sociedade.

O cenário, mesmo que não seja bem visível, mostra que os internatos ingleses ou franceses, colégios para os homens que saíam de lá a fim de cursar faculdades no campo do direito, engenharia, medicina...; e as escolas de bairro, em situação calamitosa. Os donos das fábricas eram obrigados a manter a aparência, uma vez que crianças só poderiam ser contratadas se estivessem estudando, em razão da Lei Fabril.²⁴

²⁴ Marx faz referência à legislação inglesa direcionada à produção nas fábricas, regulando diversas questões, como duração da jornada de trabalho, intervalo entre turnos, idade para contratação, definição de gênero para o

Eis um exemplo da condição da educação imposta pela legislação fabril na Inglaterra:

Ao visitar uma escola que expedia tais certificados, impressionou-me tanto a ignorância do professor que lhe perguntei: “Desculpe, mas o senhor sabe ler?”. Sua resposta foi: “Bom... alguma coisa (*summat*)”. Para se justificar, acrescentou: “De qualquer modo, estou à frente de meus alunos”. (MARX, 2017, p. 473).

Nessa transcrição de uma reportagem sobre a inspetoria de fábricas, datada de 31 de outubro de 1855, Marx (2017) expõe algumas das situações que ocorriam, como a desqualificação na formação de professores – e aqui não se está a debater condições estruturais, projeto pedagógico, currículo, etc., apenas a condição formal do professor responsável pelo processo de alfabetização.

Alguém poderia considerar que isto se deve ao fato de ser o começo do processo educacional burguês, e que de lá para cá muita coisa mudou. Lembremos então que a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), Lei nº 9.424/1996, de 24 de dezembro de 1996, em seu artigo 9º preconiza:

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

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

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (BRASIL, 1996) (Negritos nossos).

Cerca de cento e quarenta anos depois, a mesma situação permanecia inalterada no Brasil. Reconhecida por lei. Não deriva tal questão de um crítico do sistema, pois o próprio *establishment* reconhece a existência de professores leigos, ou seja, de profissionais que estavam na sala de aula e não possuíam a qualificação mínima para o exercício do magistério, a saber, o nível médio pedagógico.

Os leigos citados não eram os que não possuíam formação em nível superior em alguma licenciatura, e sim nem o ensino médio na modalidade normal (pedagógico). Propõe-

tipo de trabalho, obrigatoriedade de frequência à escola ou classes estudantis situadas na própria fábrica. O item 9 – *Legislação fabril (cláusulas sanitárias e educacionais); sua generalização na Inglaterra*, do Capítulo 13, “Maquinaria e grande indústria”, traz a exposição e a análise das diversas leis homologadas pelo parlamento (2017, p. 551-571).

se cinco anos para formar todos, também assegurando que por mais cinco anos permaneçam em sala de aula “a formar” novos alunos. Será que algum filho de magistrado assistiu à aula de algum professor “leigo”?

A dicotomia, nas formulações de Ribeiro, Santos e Sobral (2019, p. 46), assim se expressa:

Essa nova demanda citadino-fabril pôs à burguesia a interessante indagação: qual caminho escolher para o processo educativo? Mesmo que essa classe tivesse o bom discernimento de oferecer educação bancada pelo Estado burguês, laica, gratuita e de qualidade para todos os trabalhadores, a natureza ontológica do capitalismo impediria que o suposto bom-senso da burguesia assim agisse. A opção, portanto, da classe detentora dos meios de produção para atender às necessidades do capitalismo é conceder aos trabalhadores apenas a instrução minimamente necessária, mas que seja carregada com a exclusividade dos imperativos imediatos da produção capitalista.

A escola para as massas dos trabalhadores jamais foi uma escola que atendesse aos princípios de uma educação que prima por uma qualidade educacional para elevar a condição humana; a escola numa sociedade capitalista não tem esta finalidade. Mesmo a escola frequentada pelos donos dos meios produtivos é uma escola para instrumentalizar a liderança, o controle, a organização produtiva, a ociosidade discursiva, a erudição vazia, entre diversas outras baboseiras demandadas pela burguesia.

O capitalismo constrói uma educação particular com finalidade específica. Ela vem para atender à manutenção dos processos produtivos em curso, gerando acúmulo de capital através da exploração da força de trabalho. A finalidade dessa classe de educação não é, nem poderá ser, no capitalismo a expansão da psiquê humana. A sociedade funciona para produzir, para circular e consumir mercadorias.

Como nos referimos em outros momentos, o complexo social da educação não foi o objeto de estudo específico de Marx. Em sua obra, não há uma dedicação exclusiva ao tema, porém, na trilha de pesquisadores marxistas a exemplo de Mário Manacorda (2007), é possível perceber que o complexo educativo está presente nas reflexões do pensador alemão, como na célebre passagem de instrução aos delegados em um congresso, ou ainda no próprio Manifesto Comunista.

Por educação entendemos três coisas:
Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

É evidente que o emprego de todas as pessoas dos nove aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei. (MARX, 1982, s/p) (Itálicos no original).

A educação para Marx fazia parte da necessidade de se ter uma distinção superior para a formação humana; assim, não é no descarte da educação que reside o marxismo, mas no entendimento da necessidade de se ter este complexo social voltado para o engrandecimento humano. Circunstância apenas possível numa sociedade que não tenha no seu fundamento a exploração de uma classe sobre a outra.

Importante ressaltar que Marx está escrevendo um texto com uma finalidade específica: orientar os delegados a efetuarem uma pesquisa nas fábricas, e construir uma coalisão para a associação internacional dos trabalhadores. Refere-se ao presente vivido naquela conjuntura e nas condições de enfrentamento das classes burguesas.

Podemos então classificar esta circunstância como transitória, apesar dos perigos que o termo contém. Transitar significa ir de um atual estado/local para outro. Não é desconhecida a militância marxista para construir uma sólida teoria que leve ao entendimento da realidade com base na materialidade da vida. Junto a isso, a luta política contra a opressão reinante na sociedade.

A produção intelectual estava alicerçada no cotidiano de enfrentamento da dura vida dos operários em todo o mundo. Talvez isso nos soe com certo desconforto, uma vez que o academicismo a que estamos acostumados presencia a falsa ilusão da elevação da ciência fora do mundo prático como uma espécie de neutralidade, voltada para a teoria em si mesma.

Marx é singular no desenvolvimento de uma produção teórica voltada para a realidade e sua transformação. A ciência produzida hoje nos corredores universitários serve a quem? Para o entendimento da realidade? Para a transformação radical das bases da exploração? Para a melhoria da vida? Para a fome insaciável do “Lattes”? Marx, ao tempo que se preocupava em ter uma fundamentação teórica na base material da existência, não se afastava da própria existência enclausurando-se num gabinete em busca do reconhecimento acadêmico de seus pares e da progressão em uma carreira.

Sua produção científica era militante, demonstrando a práxis de uma vida, que causa desconforto político, teórico e ativista até os dias contemporâneos, uma vez que não se quer afirmar, reconhecer ou mesmo entender que a produção científica atrelada aos centros universitários, em sua grande maioria, serve para a manutenção do modo de produção do mundo capitalista.

Se nos afastarmos do núcleo central da teoria do marxismo clássico, incorremos no risco de ter uma compreensão que se afasta da materialidade da existência.

A educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS; *apud* RIBEIRO; SANTOS; SOBRAL, 2019, p. 17).

Pensadores do campo do marxismo compreendem que a educação que gostaríamos que existisse é possível no capitalismo. Obviamente que a crítica aqui apresentada não reduz a importância desses estudiosos e sua inestimável contribuição ao campo progressista brasileiro, em suas lutas contra o capitalismo, fornecendo formulações teóricas importantes para o conjunto de educadores. Cabe ressaltar que no decurso de compreensão do marxismo clássico, a educação politécnica²⁵ não é possível neste modo de produção, por ser o trabalho o complexo social que ocupa a centralidade.

Sobre a centralidade do trabalho, é necessário discorrer um pouco mais, para que sua centralidade na constituição humana fique clara.

Com base na obra de Marx, Lukács desenvolve estudos sobre a ontologia do ser social (COSTA, 2010; TONET, 2009). O trabalho humano, a ação da força de trabalho, é a maneira como interferimos na realidade aparente:

Toda a “história do mundo não é outra coisa senão a produção do homem pelo trabalho humano; ora, este trabalho é, sobretudo, uma atividade social”, que implica necessariamente um laço social de cooperação, um “laço material dos homens entre si, que é condicionado pelas necessidades e pelo modo de produção, e que é tão velho quanto os próprios homens” (...). Por outro lado, atividade humana, não só produtiva, mas em todas as suas formas, é atividade social, mesmo quando é realizada em comunhão direta com os outros, uma vez que “não é somente a matéria de minha atividade que me é dada como produto social. É a minha própria existência

²⁵ Uma orientação para quem busca compreender a discussão sobre os termos de educação politécnica, tecnológica e omnilateralidade pode ser encontrada em SANTOS (2019), em especial o subitem “2.1 – Educação tecnológica e politécnica: especificidades sobre a omnilateralidade. O autor realiza o estado da arte da questão, apontando as principais discussões teóricas sobre os conceitos.

que é atividade social”. E finalmente, também a consciência do homem já é de antemão um produto social, porque ela não é somente a consciência da pessoa individual, mas sim do indivíduo em conexão com toda a sociedade e da sociedade toda em que vive. (LOWY, 1989, p. 53-54).

No esgotamento desta circulação econômica, o capital carrega sua crise estrutural; a continuidade de sua existência engendra a possibilidade de aniquilamento dos próprios produtores, os homens.

Ou seja, a *raison d'être* ou razão de ser do capital, materializada na extração máxima de trabalho excedente, subordinando todas as funções de reprodução social à exigência absoluta de sua própria expansão tem de ser compatível com seus limites estruturais, e atualmente não pode ser recriada nem pela pura repressão, nem pelos instrumentos manipulatórios, ante as condições de acumulação vigentes. [...] e assim se revela o absurdo dessa dominação sociometabólica expressa na crise. O mesmo acontece em outros âmbitos da esfera humana, nos quais reinam os conflitos de gerações, a negação de oportunidade de trabalho para milhares de homens, a pressão da aposentadoria precoce para outros, a destruição da família, a exploração da mão de obra feminina, o desemprego crônico, enfim, a exacerbação da desigualdade e conseqüentemente um processo de desumanização e pauperização cada vez mais crescente das massas populacionais, que se explicita como condições absurdas, pondo em xeque qualquer justificativa para a desumanização e exploração do excedente além do suportável historicamente em momentos precedentes. (PIMENTEL, 2010, 306-307).

O atual estado capitalista tem sido desconsiderado em muitas das reflexões teleológicas sociais. Na situação brasileira em particular, temos

Um capitalismo que depende da atividade do operário para crescer e reformar-se, que não se revela suficientemente maduro para concentrar nas classes burguesas os dinamismos reais da sociedade de classes e do Estado burguês, é um capitalismo condenado à crise permanente e ao desaparecimento precoce. (FERNANDES, 2009, p. 31).

Na crise estrutural do capital, as nuances ocorrem devido ao acobertamento da realidade, utilizando-se dos mais diversos mecanismos para incorrer na projeção de futuro e sustentabilidade do atual sistema. A educação configura-se como um dos mecanismos ideológicos, atrelada a outros complexos, servindo ao falseamento da realidade e dos problemas sociais.

Neste cenário, a escola cumpre um duplo papel: a) por repassar o conjunto dos saberes necessários à formação do trabalhador para atender às necessidades do capital; b) por iludir os indivíduos de que, mesmo diante da precarização do trabalho, é possível cada um conquistar seu lugar. (FRERES *et al*, 2010, p. 44).

Cabe inferirmos as possibilidades existentes na educação, enquanto possibilitadora de atividades emancipatórias, para alguns teóricos; emancipadora, para outro campo da teoria crítica; e no caso citado aqui, especificamente como conservadora do *status quo*.

No complexo da realidade social, com a categoria trabalho ocupando a centralidade, outros complexos sociais, tendo para fins desta pesquisa a educação como ambiente de destaque, atuam como um tecido na formação desta textura social.

Contudo, o trabalho como fundante é apenas um dos momentos da realidade social. Além dele, muitos outros momentos fazem parte dela. Alguns, como a sociabilidade, a linguagem, a educação, integrarão o ato do trabalho desde o seu momento mais original. É, portanto, a partir do trabalho que surgem todos estes outros momentos da realidade social (...). Entre o trabalho e os outros momentos, existe uma dependência ontológica, de autonomia relativa, e de determinação recíproca. (TONET, 2009, p. 7).

Assim, educar é preparar a pessoa para viver, apreendendo os saberes constituídos, bem como transformando esses saberes. O conhecimento é fundamental para elevar os sujeitos; estes, ao educarem, produzem humanidade nos outros. Essa é uma reflexão fundamental na ação pedagógica.

Ainda que não se possa, legitimamente, desprezar o papel da luta política, objetivando o alcance de melhorias imediatas por dentro da ordem burguesa, devemos reiterar que a construção de uma educação emancipadora e de uma sociedade emancipada, situada, em última análise, além do sistema de exploração do homem pelo homem. (SANTOS, 2012, p. 232-233).

Enquanto educador, há necessidade de saber qual de fato é a sua ação profissional, e saber que existe um mundo fora da sala de aula, que não se pode compreender a sociedade sem a compreensão das nuances ideológicas presentes em nossas vida e história (PEREIRA, 2011).

A educação corresponde a uma situação de destaque ante a compreensão da realidade e ao fazer-se consciente da humanidade, possibilitando uma apropriação de questões não tão claras no cotidiano social.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da autoalienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.

A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: *a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, Grifos do autor).

A discussão sobre a necessidade de uma educação formal percorre o capitalismo e encontra, mesmo entre seus ideólogos, uma funcionalidade para manter minimamente o desenvolvimento humano. O caso de crianças utilizadas como força de trabalho na indústria apontou para uma perspectiva da “necessária” educação como forma de amenizar a situação terrível.

Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de mais-valor – devastação que não deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito inculto sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural – acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal em todas as indústrias sujeitas à lei fabril. (MARX, 2017, p. 473).

As tentativas de descumprir a legislação foram inúmeras. O debate sobre a educação escolar obrigatória ainda permanece na atualidade, o que impõe a questão sobre o que de fato se quer para a humanidade. Aqui considerando todos, e não somente os que detêm as condições de exploração. Que tipo de educação é ofertada para a maioria da população? Seja em países com alto desenvolvimento das forças produtivas ou em países da chamada periferia do capital. No nascedouro inglês do capitalismo, temos muito a aprender sobre o dispêndio das autoridades em relação à educação do povo.

A culpa cabe unicamente ao poder legislativo, por ter aprovado uma lei enganosa (*delusive law*), que, sob a aparência de cuidar da educação das crianças, não contém um único dispositivo que assegure o cumprimento desse pretenso objetivo. Nada determina, salvo que as crianças, durante certa quantidade de horas diárias (três horas), devem permanecer encerradas entre as quatro paredes de um lugar chamado escola, e que o patrão da criança deve receber semanalmente um certificado emitido por uma pessoa que assina na qualidade de professor ou professora. (Reports of Insp. of Fact. For 31Oct.1862, p. 59 *apud* MARX, 2017, p. 473).

Em outros relatórios trazidos pela pesquisa de Marx, é possível compreender a dimensão fraudulenta das circunstâncias, com casos até em que as assinaturas dos certificados são feitas em forma de cruz, atestando o analfabetismo do professor. Seguimos em pleno século XXI com situações estruturais difíceis, nenhuma valorização profissional, condições insalubres para professores e estudantes, entre outros desafios da educação para os parâmetros do capital.

A educação profissional é a personificação da dicotomia educativa criada no sistema social, que separa uma educação voltada para a apreensão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, e consequentemente para assumir os campos de liderança nos estratos sociais, de uma formação pautada por uma instrumentalização prática para o exercício de funções definidas no seio social como a profissionalização das forças produtivas.

Esta dicotomia configurou-se no início dos processos de acumulação primitiva do capital, ainda nas incipientes fases de comercialização e manufatura (corporações de ofícios surgidas nos primeiros burgos europeus e que abasteciam o mercado local, com o excedente sendo comercializado). À medida que o modo de produção passou a se complexificar, houve o aprofundamento da dicotomia.

A expressão da educação profissional assume a tarefa de formar a base social no exercício de meios de sobrevivência, ao profissionalizar as referidas forças produtivas, visando torná-las ainda mais lucrativas na complexificação da produção de mercadorias e na extração de taxas de mais-valia cada vez mais altas.

Ao dar sentido a um “desvalido da sorte”, profissionalizando-o, ou seja, constituindo-o como um ser “integrado” à lógica do capital, a educação profissional assume o caráter ideológico de controle sobre uma massa de possíveis insurgentes, ao tempo que reafirma o complexo ideológico estruturante das relações culturais da sociedade do capital.

Nas economias chamadas de emergentes, no sentido de serem economias periféricas ao núcleo central de países que primeiro alcançaram níveis elevados do desenvolvimento de forças produtivas, a educação de forma geral assumiu, desde a segunda metade do século XX, um papel desenvolvimentista, através de um conceito denominado capital humano. O investimento na formação das classes populares retorna à sociedade como um meio de aumento na economia. Em resumo, uma educação com o objetivo de “alavancar” os processos econômicos, ao tornar as pessoas engrenagens altamente eficazes na produção de bens.

O Brasil, como país emergente, ao ter um processo tardio de industrialização, é um palco privilegiado de experimentação dos laboratórios de políticas educacionais produzidos por organismos multinacionais com vistas ao controle educacional. Empresas ditam o que se deve esperar da educação, de forma tão naturalizada quanto um supervisor de um campo de fábrica diz o que se espera do operário da linha de produção.

Nesta esteira, o Ceará, ao produzir suas políticas públicas educacionais, sempre caminhou em consonância com uma formação voltada a atender aos desejos do *staff*. Podemos citar como exemplo o sistema de telensino, que perdurou dos anos 1970 até começo

do século XXI, no qual a formação do estudante era realizada por meio de teleaulas e o material de estudo era um manual de aprendizagem (isso mesmo, uma manual, no sentido de instrumentalização radical do sentido de formação humana nos parâmetros de uma máquina que segue os devidos comandos); passando na década de 1990 pela instituição dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs)²⁶; dos Institutos Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC)²⁷; Projeto E-Jovem²⁸ e pela rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), para falarmos apenas de iniciativas realizadas pelo governo do Estado do Ceará.

As EEEPs, objeto de estudo da presente tese, representam a síntese de objetivos públicos em consonância com o desenvolvimento produtivo. A referida política pública, iniciada no ano de 2008, apresenta como objetivo a profissionalização da juventude cearense, “carente de oportunidades”, a fim de alavancar a economia ao formar mão de obra e ofertá-la a um mercado em desenvolvimento.

Esta experiência surge no bojo de um ideário de formação voltado a atender não às necessidades mais profundas de um ser humano, mas às necessidades da economia produtiva e, conseqüentemente, do lucro do empresariado, que ao invés de investir na profissionalização de seus empregados, recebe de uma política pública um jovem já apto ao exercício profissional. Isso reduz seus custos produtivos e aumenta sua lucratividade.

Na centralidade desta política está a filosofia de constituição das EEEPs, ditada pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), sistematização do pensamento da Tecnologia Empresarial Odebrecht. A empresa dita aos seus empregados o que espera de seu comportamento e exporta para a educação o que espera da juventude: a formação de massas voltadas à integração ao ideário da reprodução do capital.

²⁶ Para um estudo aprofundado sobre a educação profissional no Ceará na década de 1990, em especial em relação aos Centros Vocacionais Tecnológicos e ao Instituto Centro de Ensino Tecnológico, sugerimos o trabalho da Prof. Dra. Antonia Solange Pinheiro Xerez, e sua tese de doutoramento realizada na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), com o título **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EFETIVAÇÃO DOS CENTROS VOCACIONAIS TÉCNICOS EM CENÁRIOS DE REFORMA** (1990-2010), disponível em https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/534/1/B_Antonia%20Solange%20Pinheiro%20Xerez.pdf Acesso em 8/maio/2016.

²⁷ Sobre os CVTs e CENTECs, existem informações de domínio público disponíveis em <http://www.centec.org.br/>

²⁸ Informações adicionais sobre o E-Jovem podem ser obtidas no sítio eletrônico <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/106-educacao-profissional/educacao-profissional3/4880-projeto-e-jovem>

3.2 Educação profissional no contexto da história brasileira²⁹

Ao analisarmos os ciclos econômicos na história brasileira, podemos referenciá-los considerando as características como produção e exportação, distinguindo o que era principal e o que era periférico. Com base nos estudos de Celso Furtado (1999) e de Caio Prado Júnior, podemos afirmar que da invasão europeia (início do século XVI) até a terceira década do século XX, temos um país com base agropecuária voltada para a exportação principalmente de matérias-primas que abasteciam o mercado mundial (pau-brasil, açúcar, café, borracha etc.).

Após os anos de 1930, mesmo a economia tendo sido forçadamente induzida pelas políticas públicas a se industrializar, como foi o caso no período Vargas (1930-1945), ou com o desenvolvimentismo da década de 1950, e seu expoente Juscelino Kubistchek; ou, ainda, com o financiamento externo abundante que gerou o chamado “milagre” econômico durante a ditadura empresarial-civil-militar, e as ações neoliberais da década de 1990.

A produção brasileira ainda possui forte tradição na exportação do que hoje convencionamos chamar de *commodities* (produtos de origem primária, produzidos uniformemente em larga escala sem distinção de marca, com pouca ou nenhuma industrialização). Nas primeiras décadas do século XXI, tivemos crescimento econômico com base na sobrevalorização no mercado mundial das *commodities*. A crise financeira que o país enfrenta deriva da redução do preço das *commodities*, resvalando na balança comercial e no ciclo produtor atrelado à cadeia primária do país.

Mesmo com o cenário econômico do país mostrando sinais de que os processos de industrialização ainda são incompletos (se estabelecermos os anos de 1930 como iniciais, ainda não completamos cem anos de industrialização), ainda assim as transformações que atingem a sociedade são relevantes, a exemplo do processo de urbanização ocorrido no decorrer do século XX e seus desdobramentos no complexo da educação.

A seguir, trabalhamos com alguns marcos importantes para a educação profissional e sua história singular na totalidade da história brasileira.

Através do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices, voltada para trabalhadores urbanos, à

²⁹ A síntese que segue tem como objetivo a ilustração de alguns dos marcos que o autor, ao efetuar a revisão de literatura, considera importantes na contextualização histórica. Existem obras cujos objetivos foram o aprofundamento do estudo da educação profissional e sua história no país; algumas delas constam das referências bibliográficas deste estudo. Em especial, destacamos o capítulo 5, “Síntese do contexto e do desenvolvimento do ensino médio-profissionalizante no Brasil: uma crítica onto-histórica”, presente em Santos (2017).

população pobre e aos filhos de escravos libertos. Nas considerações presentes no decreto, é possível perceber nitidamente sua finalidade:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909, p. 1).

A finalidade desta escola era prover os desvalidos da sorte, evitando que caíssem no crime, e controlar a ordem social da criminalização. Não existia sistema de educação ordenado, pois a educação básica fundamental era feita pelas famílias.

Durante a década de 1920, marco das reformas urbanas, temos a industrialização ainda inicial e a introdução do método taylorista e fordista. Era um período de mudanças de padrões culturais, já que estava em curso uma transição entre o modelo agrário exportador e o modelo urbano industrial, que viria a seguir.

Nos anos 1930, com as reformas de Francisco Campos e Capanema, fundam-se os sistemas estaduais de ensino, ampliando a cobertura da educação. A educação profissional passa a ser motivada de acordo com os novos parâmetros sociais (MARIZE, 2011).

É um período de formação da burguesia brasileira, ressaltando-se que no Brasil a mudança de modelo econômico do agrário exportador para industrial deveria ser acompanhada pela superação do latifúndio, seguindo a ordem reinante nos países que fizeram a mesma transição. Em nosso país não houve reforma agrária, e tampouco a superação do modelo agrário. A burguesia ampliou-se e se associou a processos arcaicos, valendo-se da exploração no campo e da mão de obra desqualificada e extremamente barata na cidade (FERNANDES, 2009).

O Brasil instituiu uma burguesia brasileira, mas não nacional. Temos, no nosso caso, uma revolução burguesa incompleta e não clássica, com a convivência de setores arcaicos e modernos, aristocracia e setor industrial, colocando-se em segundo plano um projeto de desenvolvimento nacional. No Estado Novo, há um ensaio para se criar um capitalismo nacional, forte na política e na economia, com as principais iniciativas por parte das empresas estatais (FERNANDES, 2009).

As contradições existentes no governo Getúlio Vargas representam as contradições no modo de produção do capital, ainda incipiente no país, em suas relações com o capital financeiro e industrial mundial. A denominada Era Vargas trouxe algumas

modificações na estrutura educacional do país, numa tentativa de modernização forçada de seu ideário.

A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública do Trabalho, Indústria e Comércio.

Funcionamento do Conselho Nacional de Educação.

Funcionamento da Inspeção de Ensino Profissional Técnico.

A reforma da educação de 1931: conhecida como reforma ministro Francisco Campos.

A criação, em 25 de janeiro de 1934, da Universidade de São Paulo (USP), que inaugura a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com o objetivo de formar quadros para ensinar no magistério secundário. (SANTOS, 2017, p. 174).

Quando Vargas, no curso de seu golpe de estado, iniciado em 1930, aplica um novo golpe, ao promulgar em 1937 o Estado Novo, cerceando a frágil liberdade política do país, extinguindo associações e partidos vinculados a qualquer tipo de pensamento socialista; nomeando governadores nos estados da federação e prefeitos nas capitais do país; controlando a mídia e a imprensa existentes; reformulando o material educacional à disposição das escolas públicas pelo país e nomeando Gustavo Capanema para ministro da Educação, entra em cena o aprofundamento de mudanças na educação profissional.

A partir de 1942 (SANTOS, 2017, p. 178) são baixados decretos criando uma estrutura de educação profissional que funciona até a presente data, responsáveis por ofertar a profissionalização da mão de obra no país, sob o controle direto das federações de industriais, o denominado Sistema S, composto por Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Brasileiro de Apoio à Microempresa (SEBRAE). Na década de 1990 foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem e Transporte (SENAT), o Serviço Social dos Transportes (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Corporativismo (SESCOOP).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) e o processo de redemocratização do país, a volta das eleições presidenciais, a liberação de presos e partidos políticos, o país dá continuidade à sua integração no mercado produtivo mundial. A década de 1950, no cenário global, é de recuperação das economias no pós-guerra, da insurgência da bipolarização União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) com o comunismo “real”, de um lado, e o keynesianismo, expresso no Estado de bem-estar social nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa, do outro.

Cria-se a Petróleo Brasileiro S/A (PETROBRAS), estatal dedicada à exploração do petróleo no país. A agitação política em meio à Guerra Fria e a crescente força do populismo na América Latina, no Brasil, capitaneado por Getúlio e Juscelino, tornam a década de 1950 um caldeirão de políticas desenvolvimentistas.

Associado ao capital estrangeiro, evidenciado no governo de Juscelino Kubistchek, a ideia predominante era dinamizar a economia dos países denominados de periféricos, para que estes importassem bens de capital com tecnologias³⁰ obsoletas e escoassem bens de consumo, numa combinação com a mão de obra barata, o que deixava o país com alta produtividade, dando sobrevida ao capital internacional, ao tempo que criava uma ilusão de crescimento econômico sem sustentabilidade. São exemplos de tal política: a atração de indústrias de beneficiamento de matéria-prima atreladas à Companhia Siderúrgica Nacional; a construção de uma capital federal; rodovias para ligar as fábricas aos portos de escoamento, entre outros.

Esta ideologia desenvolvimentista sustentou a opção de desenvolvimento atrelada aos mercados internacionais, baseada em expansão industrial e no alto endividamento externo.

Em 1959, ocorre uma mudança importante na legislação educacional, que acompanha as transformações que estão ocorrendo no Estado brasileiro: as Escolas de Aprendizagem e Artífices são transformadas em Escolas Técnicas Federais. Amplia-se o trabalho nas indústrias, bem como o ensino de ciências voltado para a tecnologia industrial.

Em 1961, após 15 anos de a Constituição de 1946 ter exigido a existência de uma lei para a Educação, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro, que tem como característica, na educação profissional, a equivalência do Técnico ao secundário e a instalação formal da dualidade entre escolas técnicas e escolas propedêuticas.

No ano de 1971, em pleno regime empresarial-civil-militar, é aprovada a Lei nº 5.692, específica para o ensino secundário, que institui a profissionalização obrigatória: uns têm formação geral, acesso ao superior (a classe dominante); e outros, a formação para o trabalho. Como não havia equivalência nos currículos, esses estudantes não alcançavam o ensino superior.

³⁰ Ao que consta, como já enunciado em momento anterior no texto, nos parece premente, pelo menos para expor didaticamente, uma discussão que remonte ao desdobramento do conceito de tecnologia, tanto em sua perspectiva como produto, como quanto serviço (na perspectiva de educação mesmo, uma vez que as escolas profissionais são ainda historicamente conhecidas como escolas técnicas). Tal debate entra em sintonia com outra conceituação; referimo-nos às mais-valias relativa e absoluta nos seus desdobramentos com o desenvolvimento das forças produtivas. Para tanto, indicamos os estudos de Novaes (2007).

A Lei 5.692/71 acabou gerando processos de políticas públicas que culminaram com: formação técnica de baixa qualidade, impossibilidade de inserção no ensino superior, problema social e teórico com a dualidade na concepção e no processo de ensino; dualidade estrutural da sociedade em classes e direitos distintos. A elaboração da lei trazia como inspiração os organismos internacionais e tinha entre os seus objetivos colher empréstimos para equipar escolas técnicas e transferir tecnologias obsoletas dos Estados Unidos para o Brasil.

Em resistência a esta lei e a outras perspectivas que o Brasil tomava, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) começa a produzir pensamento crítico – a teoria desenvolvimentista –, entendendo que o capitalismo que se instalava era o da dependência. Essa teoria explicava que este desenvolvimento era temporário.

A grande crise do capitalismo mundial da década de 1970, desencadeada por problemas na área do petróleo, irá provocar mudanças profundas nas concepções da economia e do estado capitalista no mundo todo. No Brasil, estas mudanças irão ocorrer concomitantemente com as mudanças políticas do fim da ditadura militar, em meados dos anos 80.

A ditadura empresarial-civil-militar no Brasil começa a perder forças no fim dos anos 70 e começo dos anos 80 do século passado. A eleição indireta do civil Tancredo Neves dá fim ao ciclo de generais na presidência do Brasil. Entre os anos de 1986 e 1988, uma Assembleia Constituinte elabora a Constituição Federal de 1988, restabelecendo a democracia formal brasileira e avançando em aspectos fundamentais para a nova fase que o país vivenciaria; entre esses princípios destacam-se a descentralização, a gestão democrática e o financiamento.

Após a promulgação da Constituição, a sociedade e, em especial, a classe política passou a trabalhar na elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Várias disputas de concepção pautaram as discussões que levariam à promulgação. Entre os pontos de maiores discussões estavam a conquista do direito à educação básica e a defesa da organização de um sistema de ensino.

Do ponto de vista organizacional, o ensino médio foi considerado como uma etapa da educação básica: o aluno tem acesso ao ensino científico, tendo a ciência como força produtiva, no sentido do conhecimento, nesta etapa de formação. O debate continuava à medida que as discussões estavam sendo encaminhadas nas diversas comissões do Congresso Nacional. Neste cenário ficava evidente a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, em oposição à concepção de escola unitária, na qual o ensino é integral.

Conceitualmente, a proposta era trazer à tona uma unidade dos conhecimentos de formação geral e técnica; o ensino é para a formação do sujeito histórico: uma formação omnilateral, ou seja, uma formação unitária em todas as direções, não podendo coexistir, portanto, com um sistema dualista de formação. Para o grupo referenciado nesta concepção teórica, mesmo expressando o trabalho como categoria fundante do ser social, a educação poderia assumir características emancipadoras, libertando-se do complexo do trabalho e transformando-o a partir da educação.

Toda essa discussão ocorre no contexto ideológico dos anos 1990 no Brasil, marcado pela exacerbação do mercado econômico como soberano sobre a vida em sociedade, ideologia esta que conhecemos como neoliberalismo. Nos governos Fernando Collor (1990-92), Itamar Franco (1992-94), Fernando Henrique (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2015), Michel Temer (2015-2018) aplicou-se no Brasil uma concepção de mundo calcada na ideia de que este mercado é soberano e que o Estado deve manter-se ausente, ou minimizar sua interferência na vida social, para que a livre concorrência possa agir e impulsionar uma nova realidade.

Foi essa concepção neoliberal que dominou a pauta política brasileira; consequentemente, as leis promulgadas no país tiveram a forte presença desta concepção ideológica, mesmo com a resistência dos movimentos sociais. Assim, a LDBEN de 1996 é fruto da vitória da concepção política em vigência.

O período da denominada redemocratização brasileira, que determinados segmentos da historiografia marcam a partir das eleições diretas para presidente da República, em 1989, assiste à presença da expressão política da crise estrutural do capital, o neoliberalismo, em sua versão clássica.

A eleição de Fernando Collor abre caminho para um processo de diminuição do tamanho do Estado nas áreas sociais³¹, no quadro de servidores, na reestruturação de serviços essenciais, na venda de empresas estatais (lucrativas, potenciais, estratégicas), na exacerbação do controle fiscal visando ao superávit, na abertura às transações financeiras internacionais, na venda de títulos públicos, na flutuação cambial favorável ao dólar, na diminuição da proteção à indústria nacional com vistas à abertura aos mercados globais etc.

³¹ A diminuição do Estado brasileiro, em termos de atuação social, prestação de serviços públicos, quantitativo de quadro efetivo de servidores, arrocho salarial, entre outras características do neoliberalismo, em alguma medida já se desenhava desde os anos finais da ditadura empresarial-civil-militar.

O conjunto dessas ações visa em sua totalidade ao favorecimento da internacionalização do capital e sua busca lucrativa por mercados que favoreçam a exploração da mais-valia e a compra de produtos vendidos de empresas no centro da economia mundial.

Sob o ponto de vista da repercussão desta característica econômica no plano da sociabilidade cultural, temos: o discurso meritocrático; a autorresponsabilização do indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso; o incentivo ao denominado empreendedorismo individual; o enfraquecimento das bandeiras coletivas sindicais; a flexibilização e a capacidade adaptativa da humanidade em face das mudanças tecnológicas e empregatícias vigentes.

Numa expressão popular de “empurrar goela abaixo”, o neoliberalismo dos anos 1990 foi a tônica presente das classes detentoras do poder no país. Houve um processo de adaptação ao chamado mundo global, que agonizava e, no entanto, era vendido como um paraíso na terra se as receitas fossem cumpridas.

Da perspectiva da educação, cada vez mais ocorria a presença de organismos multilaterais na condução das políticas públicas: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de BM, OCDE, FMI, seja qual for a instituição. Se existisse um acordo, de alguma forma uma cláusula de cumprimento estará atrelada ao processo educacional. Se o país fosse solicitar dinheiro ao exterior, entre os compromissos firmados estava algum tipo de contrapartida para alcançar uma meta educacional ou alterar a forma de condução política.

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 os fatos 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 deste contexto econômico na agenda política foi imenso com profundas implicações para a educação. (XEREZ, 2013, p. 39).

O país fora inundado por mecanismos como avaliações externas em larga escala; políticas de controle e análise de dados educacionais; racionalização da gestão; novas nomenclaturas do setor empresarial para o educacional; estabelecimento de metas, planos e prazos; tudo a fim de se ter uma educação que atendesse às denominadas necessidades do dito mundo global.

A LDBEN 9.394/96 é a principal legislação aprovada na década, colocando o país em consonância com o ideário do neoliberalismo. Ela funcionou como uma espécie de diretriz geral para conduzir reformas educacionais em todos os entes federados e nas diversas

modalidades existentes. O pilar sobre o qual iria se erguer o neoliberalismo educacional estava erguido.

Reestruturando a educação nacional, a LDBEN permitiu a fragmentação jurídico-político-institucional, chamada de novo pacto federativo da educação, com a justificativa de que cada ente seria responsável para atuar em uma área mais específica, a saber, municípios com o ensino fundamental, estados com o ensino médio, União com o ensino superior, todos regidos por um sistema nacional de educação que ainda não existe, 24 anos após a promulgação da LDBEN.

A união no processo de reestruturação produtiva do Estado, no intuito de diminuir seu tamanho, redistribuiu funções administrativas e políticas educacionais para outros entes federados. A grande referência utilizada pelo próprio capital para averiguar a “qualidade” educacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³², organizado por ninguém menos do que a OCDE (Organização de Desenvolvimento e Cooperação Comercial e Econômica dos países ocidentais), alcança resultados problemáticos, uma vez que ao final de quase três décadas de adoção das políticas educacionais sugeridas pelos acordos neoliberais e seus organismos, a situação do país na educação continua devastadora³³. Onde está a UNESCO? Em seu devido lugar, submetida aos ditames econômicos do capitalismo.

A década de 1990 deixa para o país alguns legados no âmbito da educação. Pela necessidade estrutural da inserção das bases produtivas do país, um tardio movimento de entrada das classes populares no ensino fundamental, estabelecido até então como obrigatório pela legislação em consonância com as diretrizes internacionais. Dados apontam para algo próximo a 97% de estudantes nesta etapa de ensino ao final da década. Não sem uma correlação com a mudança na estrutura financeira através do FUNDEF, que tornou o acesso ao recurso correlacionado ao valor-aluno, ou seja: sem aluno, sem dinheiro.

No âmbito do ensino médio e superior, duas avaliações foram criadas para averiguar a qualidade dessas etapas: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Provão das universidades, Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE). Em termos de matrícula, o

³² Dados sobre o desempenho dos países estão disponíveis nos vários *sites* de notícias, sem a devida profundidade de análise requerida, tendo em vista que o ranqueamento é a expressão mais simples utilizada pelos veículos de comunicação. Indicamos, para quem desejar acompanhar a pesquisa avaliativa, o próprio *site* do programa: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

³³ Como ressaltado na nota anterior sobre a superficialidade da análise dos resultados da avaliação, é evidente que o resultado brasileiro nas sucessivas edições bianuais do PISA deixam clara a enorme dificuldade que o Estado tem para formar pessoas com a mínima condição de ler, desenvolver o raciocínio lógico-matemático e compreender as bases da ciência moderna. <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pisa-2018-43-dos-brasileiros-nao-aprenderam-minimo-de-leitura-matematica-ciencias-24114037> Acesso em 9/1/2020.

acesso a essas etapas permaneceu baixo, tendo em vista que a obrigatoriedade e o financiamento foram quase exclusivamente destinados ao ensino fundamental.

Vejamos o texto da lei, com vigência na época de sua promulgação:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - **ensino fundamental, obrigatório e gratuito**, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, 1996, Grifos nossos).

Em termos de atenção, e repetimos, em consonância com o mínimo feito em países com bases produtivas mais desenvolvidas, o ensino fundamental é de fato aquele que recebe a atenção no que se refere à inserção de crianças e jovens. No aspecto de financiamento, em âmbito geral, não houve investimento significativo. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que criou uma falsa impressão de aumento de recursos, na verdade foi um fundo redistributivo, assim como o ainda vigente Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEB.

Mas há outra característica muito presente na educação brasileira da década: o fortalecimento da educação privada, seja em instituições criadas para estes fins ou nas denominadas organizações não governamentais, ou organizações de interesses públicos. Esses mecanismos acabaram provocando o aumento do nicho mercadológico, criando empresas que até a presente data não param de crescer. Vale ressaltar a presença de recursos públicos para o que fora denominado de otimização diante da “inoperância” estatal.

Constata-se o aumento de captação de estudantes ao ensino superior via instituições privadas. Até 1994, o mirrado número de pessoas com acesso a este nível de ensino era de cerca de 10% de jovens de 20 a 24 anos; destes, 58% estavam em instituições privadas³⁴. Em 2018, com o crescimento demandado pelo modo de produção, o número de estudantes com acesso ao ensino superior em termos relativos é maior do que na década de 1990, e a proporção de alunos no ensino privado se distanciou ainda mais: agora estas

³⁴ Recuperamos para verificação matéria do Jornal de Folha de São Paulo em 1998, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff21079830.htm> Acesso em 9/1/2020.

instituições detêm 75% dos estudantes no país, ou seja, três em cada quatro alunos que estão ocupando os bancos universitários alimentam a lucratividade de empresas privadas³⁵.

E a educação profissionalizante? Se o país vivia sob a égide de uma fala ideológica com vistas à adequação ao processo de reestruturação produtiva, que papel ocupava a educação profissional nesse cenário? Na dicotomia da educação estrita, cabia a esta modalidade educativa preparar o jovem no caminho da inserção de cidadão democrático e produtivo.

A primeira metade da década fora marcada por ações incipientes ou de pouca envergadura do ponto de vista das políticas públicas em educação para esta modalidade. Como discorrido na narrativa textual, o denominado Sistema S, desde a sua criação, abarcava a responsabilidade deste processo. Na prática, os empresários assumiam o controle de formação do operariado, financiados em sua grande maioria por largos recursos públicos (SANTOS; SILVA, 2015).

O começo da segunda metade da década, na esteira da LDBEN, vai assegurar a institucionalização da educação profissional dentro dos marcos legais e com isso aproximar os interesses da esfera produtiva dos produtos educacionais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

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

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

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

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

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

³⁵ O censo da educação superior foi divulgado recentemente; dados podem ser obtidos em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf Acesso em 22/10/2018.

O texto da lei, objeto de estudo de muitos pesquisadores, já coloca a situação da educação profissional como um aspecto que ganha centralidade na legislação e, consequentemente, afeta a vida das pessoas regidas por ela.

Destacamos que a educação profissional passa a ser a finalidade do processo educativo textualmente em lei, sem os denominados subterfúgios que por vezes distinguem determinadas relações de cenário ideológico. O país, numa de suas fases autoritárias, já havia determinado a obrigatoriedade da profissionalização, e na reabertura política, mantinha com a sutileza das palavras a perspectiva atributiva de profissionalização.

No que se refere à formação geral da pessoa, o artigo 208 da CF traz um inciso perspicaz: “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**” (BRASIL, 1988). Ora, se os mais elevados níveis de ensino são um direito de todos, mas operam na capacidade de cada um, se alguém não o alcançar certamente foi pela incapacidade individual.

O reino da meritocracia é deveras interessante. Não é necessário assegurar condições para determinadas formas de ensino; aqueles que conseguirem são os capazes. Vejamos o que diz o mesmo artigo da CF: “VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988). Para uma parcela da população que necessita de ensino noturno, em sua grande maioria os que necessitam trabalhar durante o dia ainda em tenra idade, a oferta vem em primeiro lugar, seguida por uma adequação, que seria um horário reduzido? Uma matriz curricular simplificada? Um baixo nível de exigência e expectativa?

Ainda sobre o EM público, sobretudo o noturno, é necessário lembrar que ele já funciona há anos – com agudização, mais ou menos, no início da década de 1970 – como profissionalizante, formando comerciários, escriturários, auxiliares de escritórios, contínuos, vendedores, balconistas, atendentes, ajudantes de assessorias diversas, entre outras profissões precárias, mas muito estimuladas pelos empresários e gestores públicos e privados. (SANTOS, 2016, p. 194).

Como uma lei de diretrizes, diversos aspectos precisavam ser regulamentados especificamente. Assim, para aprofundar ainda mais a concepção neoliberal de mundo, atendendo aos preceitos econômicos de mercado, foi publicado o Decreto 2.208/97. Nele, alguns pontos são destacados: separação do ensino médio da educação profissional, redução de matrículas e pauta de questionamento de inconstitucionalidade, uma vez que a Constituição Federal ordena a ampliação; organização curricular em módulos; currículo baseado em competências; certificação e distribuição em nível básico, técnico e tecnológico, sendo o básico independente de escolaridade.

O decreto regulamentador da educação profissional lança mão de financiamento público para o ensino profissionalizante privado, com foco no aligeiramento e na necessidade não da educação, mas do mercado. Tal perspectiva pode ser verificada no baixo crescimento de instituições públicas na área, no sucateamento das existentes e num crescimento vegetativo de matrícula do período.

Quatro anos após o decreto, e cinco após a LDBEN, o cenário da educação profissional em diagnóstico reconhecido em esfera legal pelo poder público era o seguinte:

Funcionando em escolas onde há carências e improvisações generalizadas, a Educação Profissional tem reafirmado a dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. Embora não existam estatísticas detalhadas a respeito, sabe-se que a maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. Em apenas 15% delas há bibliotecas, menos de 5% oferecem ambiente adequado para estudo das ciências e nem 2% possuem laboratório de informática – indicadores da baixa qualidade do ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população. (BRASIL, PNE, 2001, p. 49).

Em consonância com Xerez (2013), a análise deste cenário é devastadora. E aqui não estamos discutindo a finalidade da educação profissional. Vamos supor que a defesa de tal preceito estivesse presente; para efeito de seu funcionamento, ela precisaria de parâmetros mínimos de qualidade. Ou não? O reconhecimento da dualidade não traz a natureza real da circunstância, tendo em vista que o conceito aqui seria o de dicotomia, entre propedêutico e profissional, considerando a constituição histórica dos grupos aos quais se destinam.

Reconhecida a fragilidade da oferta de educação profissional no país até então, no plano oficial, dada a legislação sancionada, o que então seria proposto como direcionamento da perspectiva de mudança/melhoria na oferta da modalidade de ensino? As diretrizes expostas no PNE (BRASIL, 2001, p. 50) apontam a direção escolhida naquela conjuntura:

Há um consenso nacional: a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, **o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho**, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular. Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, **que perpassa toda a vida do trabalhador**. Por isso mesmo, estão sendo implantadas novas diretrizes no sistema público de educação profissional, associadas à reforma do ensino médio. Prevê-se que a educação profissional, sob o ponto de vista operacional, seja estruturada nos níveis básico – **independente do nível de escolarização do aluno**, técnico – complementar ao ensino médio e tecnológico- superior de graduação ou de pós-graduação.

Destacamos a dicotomia entre a formulação de uma narrativa que tenta rebuscar o discurso propalado, na perspectiva de trazer uma leitura de melhoria do processo, de preocupação com o público da educação profissional, expresso por exemplo em passagens como elevação dos níveis de aprendizagem, “[...] não podendo ficar atrelada à aprendizagem de algumas habilidade técnicas [...]”. Propõe assim uma elevação da formação oferecida, que cai por terra na passagem imediatamente seguinte: “[...] o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho” (BRASIL, 2001).

Educação profissional é para o trabalhador? Na definição conjuntural, quem seria o trabalhador? Se há uma tentativa de elevação da qualidade da educação profissional, isto ocorre quando ela se adapta às necessidades do mercado de trabalho?

Não há, mesmo nas tentativas vãs dos autores/revisores/sancionadores da lei em fazer crer que a formação humana ofertada na educação profissional seria algo de qualidade, inspirada em princípios humanos elevados. A dialética contraditória do discurso produz uma síntese ainda no próprio corpo da lei. Explicita o que move a intenção da burocracia estatal na oferta de educação profissional, após a década de noventa e no primeiro ano da década de 2000.

A partir de 2003, com a eleição de Lula (2003-2010), uma agenda entra em cena no Brasil. O governo então considera o Estado como uma agente de concepção, promulgação e indução de ações dentro do capitalismo, uma espécie de keynesianismo do Partido dos Trabalhadores.

A ansiedade do povo era enorme, uma vez que um candidato de origem popular, retirante nordestino, metalúrgico, com escolarização técnica, chegava ao poder. Esta ansiedade era ainda maior nas pessoas que contribuíram na formação ideológica do bloco partidário que chegava ao poder. No entanto, entre o discurso, opiniões de campanha e o exercício de governo, existe uma realidade distante/conflitante, do aparelhamento e da opção que a direção do PT fez em uma tônica de adequação às exigências do capital financeiro, especulativo e industrial.

No que se refere à educação profissional, o Decreto nº 5.154/04 altera em parte o de nº 2.208/97. O referido decreto surge como um aprofundamento do ideário dicotômico da proposição da educação profissional. Vejamos o que diz o texto da lei:

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 nº 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 e o ensino médio dar-se-á de forma:

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

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer. (BRASIL, 2004).

Considerando o que se esperava com o Decreto 5.154/04³⁶, algumas críticas são feitas pelos educadores, entre elas destacam-se: a) a concepção integrada não aparece com força suficiente; b) a manutenção da possibilidade de estudo concomitante (uma negação da concepção integrada); c) considera a formação profissional como não acadêmica.

Destacamos uma situação que demonstra como o Estado brasileiro se move em consonância com o capital, mesmo querendo apontar discursivamente divergências:

O Decreto 5.154/04 mesmo após [dizer] revogar o Decreto 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 [dito] 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 2011. (XEREZ, 2013, p. 63).

Revogar ou não revogar, eis a questão. A permanência, para além da aparência, é a substância de um decreto controverso, feito em colaboração com educadores do campo progressista, de um governo que se intitulava de esquerda. As concessões e permanências são maiores do que as rupturas. Quando Xerez chama a atenção para a manutenção curricular, estamos falando de uma situação central na política de formação da juventude, ou dos que a ela tiverem acesso. O currículo é uma baliza que não esgota, mas fundamenta muitas das práticas então vigentes na educação. Reiteramos que o currículo permaneceu inalterado nos governos assumidamente neoliberais dos anos 1990; então, o que dizer da função de fundo da educação profissional?

E sobre o alcance da educação profissional em termos de matrícula, como ficou a situação no país em relação aos anos após o Decreto 5.154/04?

³⁶ A íntegra do decreto pode ser acessada através do endereço <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>

Entre 2007 e 2011 houve um aumento de cerca de 60% nas matrículas da educação profissional (SANTOS; RIBEIRO, 2018, p. 223). Quais seriam as razões para isso? O pesquisador continua sua análise e aponta algumas circunstâncias:

Esse aumento, em alguma medida, tem relação com as estratégias de reestruturação do capital em crise. Os números indicam que a rede federal foi a que mais cresceu, com aumento de 15% em um ano. Nos últimos nove anos, a rede federal foi a que mais duplicou a oferta de matrícula na educação profissional, com um crescimento de 143%. O censo revela, ainda, que a participação da rede pública tem crescido anualmente e já representa 53,5% das matrículas. (SANTOS; RIBEIRO, 2018, p. 223).

O processo de expansão das matrículas da educação profissional ocorrido no país teria qual finalidade, se nas linhas norteadoras se mantinha o fundamento do atendimento das necessidades imperativas do mercado?

Na tentativa de desvencilhar-se de suas crises, o capital busca alternativas distintas. Como uma delas, adota para os trabalhadores uma formação que os “qualifique” minimamente para operar o aparato tecnológico dito globalizado, mas que, ao mesmo tempo, não os tornem capazes de compreender suas posições de explorados em uma sociedade cindida em duas diferentes classes. Assim, a educação profissionalizante concentra a predileção de empresários e seus defensores para atender a tal configuração. (SANTOS; RIBEIRO, 2018, p. 222).

No bojo das políticas públicas voltadas para desenvolvimento³⁷ e educação, o Brasil passou a reestruturar a educação profissional através de um novo ordenamento jurídico, da expansão da rede federal e do surgimento das redes estaduais (SOUZA, 2011). A trajetória desta conjectura fundamenta-se na propalada e já mencionada teoria do capital humano, visando reverter em ganhos econômicos para o país o gasto com educação.

No percurso de manter o processo de expansão da educação profissional no país, no que se refere a orçamento público e financiamento das ações, na sequência temporal, três ações foram feitas dos anos 1990 aos dias atuais: o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), instituído em 1997, com recursos oriundos do BID e do Fundo de Amparo ao Trabalhador; o Programa Brasil Profissionalizado, instituído em 12 de dezembro de 2007, através do Decreto-Lei 6.302/97; e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (PRONATEC), promulgado através da Lei 12.513/11, em 26 de outubro de 2011.

³⁷ Entendendo o termo com base no liberalismo econômico de Adam Smith, o cerne do crescimento econômico tem “suporte no aumento da produtividade do trabalho – intensificada pela divisão social e técnica. Essa noção pressupõe aumento da competição, eficiência e produtividade do trabalho induzida pelo capital, com a finalidade de produzir maior valor reunido” (SOUZA, 2011, p. 35).

Contando com o PROEP, criado em 1997, temos 23 anos da institucionalização de estrutura financeira para a educação profissional, e a demanda ainda se mantém elevada, bem como as necessidades. Os recursos não foram suficientes para o cumprimento da profissionalização da população, em consonância com a exigência de qualificação existente no mundo produtivo.

Na esteira da trajetória da educação profissional, no ano de 2014 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 13.005/14. A seguir, destacamos alguns pontos da legislação:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

V - **formação para o trabalho e para a cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

Meta 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua **vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais**, bem como a interiorização da educação profissional;

11.2) **fomentar a expansão da oferta** de educação profissional técnica de nível médio nas **redes públicas estaduais** de ensino;

11.3) **fomentar a expansão da oferta de educação profissional** técnica de nível médio **na modalidade de educação a distância**, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.5) **ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico**;

11.6) **ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional** vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) **expandir a oferta de financiamento estudantil** à educação profissional técnica de nível médio **oferecida em instituições privadas** de educação superior (...). (BRASIL, 2014, Grifos nossos)³⁸.

Iniciamos os destaques no que se refere às diretrizes do PNE 2014, que traz a formação para o trabalho como início do objetivo, quando nos lembramos da LDBEN em 1996, quando ocorria o inverso: a cidadania vinha primeiro. Não compartilhamos a ilusão liberal dos termos que envolvem cidadania e trabalho, no entanto, mesmo em grau de disfarce

³⁸ O documento completo com o PNE 2014 está disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> Nele é possível encontrar dados estatísticos para cada meta, constituindo uma boa fonte de pesquisa para os interessados na área.

da narrativa, os documentos em geral tentavam um disfarce maior. Em 2014, no governo do Partido dos Trabalhadores, a diretriz parece clara em relação à educação: formar para o trabalho.

Na submeta 11.1, é possível perceber o direcionamento de que a expansão da rede deve atender ao interesse local já existente do mundo econômico, denominado de arranjos produtivos. Assim, se uma região tem forte presença comercial, a orientação é ofertar cursos que atendam a essa demanda. Se a educação estivesse realmente no caminho de processos de transformação da realidade, o movimento não seria o inverso, ou seja, ter uma formação diferenciada e esta ser capaz de atrair o mundo produtivo?

No que se refere aos procedimentos para alcançar a meta de expansão da educação profissional, é um vale-tudo. As metas 11.2 e 11.3 estabelecem, respectivamente, que as redes estaduais devem ser utilizadas e a educação a distância (EaD) pode ser uma estratégia. Considera para a EaD principalmente o barateamento das despesas, e para a rede estadual a transferência de responsabilidades dentro do pacto federativo.

Os itens 11.6 e 11.7 expressam o direcionamento para o financiamento público nas instituições privadas, aumentando a lucratividade dessas instituições. Cada vez mais, a presença privada nos processos formativos implica necessariamente a diminuição do Estado naquilo que seria, mesmo na concepção liberal burguesa, a responsabilidade deste.

Por fim, destacamos no PNE uma circunstância que demonstra o quanto a retórica de valorização de processos educacionais formais e do investimento em educação cai por terra, até mesmo em documentos oficiais. O reconhecimento em nível técnico (meta 11.5, equivalente ao ensino médio) de saberes implica diplomar pessoas que não passaram por uma escolarização formal e que detêm o chamado “notório saber”, a fim de aumentar os dados de expansão da oferta de educação profissional sem ter despesa alguma.

Após sucessivos anos de implantação de políticas para a educação profissional, com mudanças na lei e programas de financiamento, desde a mais tenra história republicana, o ano de 2014 ainda necessitava, segundo a legislação vigente, superar enormes desafios, condensados no texto da lei:

A ampliação do número de matrículas da modalidade tanto na rede privada como na rede pública apresenta uma série de desafios, entre os quais podemos elencar: a formação do professor que seja capaz de articular o conhecimento teórico com a habilidade técnica; a integração curricular que contemple teoria e prática; o desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas a esse público; e a infraestrutura das escolas, o que inclui, entre outros fatores, laboratórios especializados. (BRASIL, 2014, p. 190).

A responsabilização dos professores pela não concretude do fazer educacional está presente nesta perspectiva descritiva, uma vez que ela é a primeira citada, e estrutura a última. Vale ainda ressaltar que não se fala em questões salariais que sigam o princípio de isonomia. Será que um professor de educação profissional, com titulação semelhante, recebe o mesmo vencimento sendo ele de carreira federal, estadual ou municipal? Ocorrerá dentro do mesmo ambiente de trabalho diferença salarial entre professores com a mesma titulação? As contratações seguem parâmetros da legislação com preferência para o ingresso através de concurso público? São perguntas que poderiam ter sido discutidas no PNE, mas por razões óbvias foram deixadas de lado para a discussão, por exemplo, de metodologias de ensino adequadas.

O cenário em 2014 ainda estava em clara configuração de que o discurso sobre a formação profissional se mantinha firme no mantra do setor público. A realidade de investimento não acompanhava a retórica governista, dada a sempre recorrente busca de financiamento. Os próximos anos marcarão o aprofundamento limítrofe da educação profissional como expressão de atendimento das forças produtivas.

No campo político, o país desde 2013 entrou num período de grandes manifestações populares. Este clima tenso esteve presente nas eleições presidenciais de 2014, e uma vitória apertada no segundo turno presidencial, disputado entre Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB), disseminou a polarização no país.

As tensões políticas só aumentavam. Em 2015, logo após o processo eleitoral, mais de 50 pedidos de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff foram apresentados, e um foi aceito. O Senado Federal também aprovou os procedimentos, e a presidenta perdeu o mandato em 21 de agosto de 2016. Assumiu a presidência, no que consideramos um golpe parlamentar, o vice-presidente Michel Temer (PMDB).

O governo Temer propõe medidas para aprofundar o processo neoliberal do país. Ao discutirmos anteriormente a crise estrutural do capitalismo, trabalhamos na esteira de Mézáros, que aborda a totalidade da questão estrutural da produção capitalista. Não podemos deixar de apontar os limites de atuação ante o que a grande imprensa brasileira denominava e denomina de crise.

Entre as medidas iniciais do governo, destacamos a Proposta de Emenda à Constituição PEC 55/2016, aprovada ainda em dezembro de 2016, que congelou o orçamento governamental das áreas de saúde, educação, segurança, previdência social, habitação e investimentos por vinte anos, de 2017 até 2037 (sem, entretanto, restringir os gastos governamentais com o pagamento da dívida).

Nas reformas implementadas, inicialmente por meio de medida provisória,³⁹ e posteriormente por Lei Complementar, o “Novo Ensino Médio” se destaca com mudanças para a área propedêutica e profissional.

Iniciamos a apresentação das mudanças para a última etapa da educação básica no país através da Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, apenas dois meses após a aprovação da PEC que congelou os investimentos na área, com uma visita ao *site* oficial da legislação⁴⁰.

Passamos a expor as mudanças em vigência com a nova legislação:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, **pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.**

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

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

II - **a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho**, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 10. **Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos** e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. **Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação:

Art. 61.

IV - **profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional**, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36. (BRASIL, 2017, Grifos nossos).

A legislação prevê aumento na carga horária mínima do ensino médio, associado aos itinerários formativos e associada à BNCC. Ocorrerão mudanças organizacionais e curriculares no Ensino Médio. No caso das EEEPs, está em curso um estudo sobre a

³⁹ Destacamos aqui a forma autoritária de governar o país através da força impositiva de uma medida provisória sobre um tema que foge da necessidade de urgência característica, necessária para a utilização de um fim previsto pela constituição liberal brasileira como excepcionalidade. Vale ainda salientar que a Constituição Federal, a LDBEN e os PNEs de 2001 e 2014, além de outros instrumentos legais, salientam e exigem a gestão democrática nas escolas, no entanto, em nível federal, o *hábitus* constitui-se de ações políticas sem diálogo com o público-alvo.

⁴⁰ É possível efetuar a navegação pela proposição oficial do governo através do sítio eletrônico disponível em <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial#school>

adaptação à nova legislação em vigência. O ano de 2021 será o primeiro de uma implantação com base no Novo Ensino Médio. Ainda não é possível fazer avaliações de como ficarão as referidas escolas após tais mudanças.

Os demais destaques dados por nossa exposição para a legislação reforçam a submissão da educação profissional ao campo produtivo; mais uma vez a legislação brasileira, sem nenhum tipo de subterfúgio, anuncia os objetivos imediatos e reais.

Novidade da legislação é a institucionalização da oferta de certificação intermediária de qualificação profissional quando o EM for organizado em etapas de terminalidade. Imagine o cenário em que a opção da instituição de ensino foi organizar a carga horária por semestralidade, e o quinto terceiro semestre, por exemplo, corresponder à qualificação em eletricidade. Ao final do semestre, o jovem receberá seu certificado. Se esse jovem receber uma oferta de emprego, será que retornará à escola para concluir seus estudos?

Também está presente a possibilidade de convênio com educação a distância, ou seja, poderá ser ofertado o ensino médio nesta modalidade. Por fim, mas não menos importante, em nossos destaques há a possibilidade de contratação de professores, em especial para a área técnica, com notório saber, dispensada a formação pedagógica necessária ao exercício da docência. O que é necessário para se ter o reconhecimento por notório saber? Quem atribuirá a classificação? Quanto tempo dura a autorização? Qual a remuneração para tão diferenciado profissional?

Na prática, o Novo Ensino Médio está em seus momentos iniciais e não é possível ainda fazer uma análise de sua funcionalidade; no entanto, as bases sobre as quais foi construído, dentro da conjuntura autoritária de seus procedimentos, ao lado do congelamento de investimentos na área e de uma aproximação ainda maior com o interesse do setor produtivo do país, nos dão pistas do que está por vir.

Na esteira do movimento de reestruturação de políticas educacionais para o atendimento das demandas produtivas da sociedade, os currículos educacionais passam a ter uma dimensão importante, embora no país a prática mais corriqueira seja mudar a avaliação, a etapa final, e posteriormente mudar o processo (currículo) para se adequar a esta finalidade. Em outras palavras, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ENEM e ENADE, por exemplo, fazem com que na prática os níveis de ensino a eles relacionados optem por estruturar o que será ministrado para que a instituição consiga bons resultados nos processos avaliativos.

Assim sendo, novamente se expurga a possibilidade de discussão sobre a finalidade da educação, seus objetivos enquanto formação de seres humanos, para atender aos interesses da prova à qual eles serão submetidos.

No Novo Ensino Médio, a estrutura organizacional da etapa educacional foi aprovada antes da base curricular. Desse modo, o meio torna-se fim e o fim torna-se o meio. Mas haveria diferença se as atribuições seguissem minimamente os parâmetros? Pouco provável em uma sociedade estruturada para manter a lucratividade de uma pequena parcela da população.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi aprovada em parecer no Conselho Nacional de Educação (CNE) em 4 de dezembro de 2018, sendo homologada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Instituiu-se a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB⁴¹.

As finalidades textuais expressas para a formação da juventude brasileira, estabelecidas na BNC, expressam o seguinte em relação à profissionalização:

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;
- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e
- **explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazo e para a solução de novos problemas.** (MEC/BNCC, 2018, p. 465, Grifos nossos).

No que concerne à finalidade de destinar o jovem ao setor produtivo, a BNCC revela e tenta amenizar a situação com terminologias. A palavra crítica, isoladamente, sugere uma dimensão de reflexão capaz de entender a realidade e apresentar-se analiticamente em referência a esta realidade. No texto da resolução, ela vem no conjunto de outras três

⁴¹ Para pesquisas que queiram aprofundar o estudo da BNCC, sobre a forma como está apresentada legalmente no Ministério da Educação, indicamos a visita ao sítio eletrônico que condensa todos os momentos legais constituintes, disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em 6/6/2019.

terminologias: ativa, criativa e responsável. Quando vista em conjunto, temos a real significação do termo para o contexto a que foi destinada: integração.

O que se espera do jovem após seu processo formativo é que ele seja capaz de responder às demandas existentes no setor produtivo. A criticidade presente é para, diante de um problema do trabalho, refletir e resolver o problema, contribuindo assim para o desempenho de suas funções, com atitude ativa, de forma criativa e sendo sempre responsável.

O último destaque que fazemos no trecho da BNCC refere-se à antecipação para o que está em vigência no mundo produtivo: o desemprego crônico. Antecipando-se a esta situação, para não ser responsabilizado por ela, o texto prevê que esta juventude viverá “em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas”. Assim, não se pode formar um técnico em edificações, por exemplo, esperando que esta profissão perdurará, porque o “novo” pode aparecer, e por isso o jovem deve estar preparado para isso, solucionando novos problemas.

As EEEPs já dispõem de um currículo semelhante aos preceitos da BNCC, uma vez que a parte diversificada oferta componentes curriculares como empreendedorismo, mundo do trabalho e projeto de vida. Os jovens devem ser ensinados a sobreviver em um mundo sem emprego, usando da criatividade e proatividade.

Abertamente a fala caminha para a antecipação do que existe de verdade: a pouca inserção de trabalhadores no mundo produtivo, e consequentemente a responsabilização pelo seu fracasso na busca de sobrevivência, uma vez que a qualificação fora ofertada já prevendo “novas habilidades” para um “novo mundo”.

Diante da exposição sintética sobre alguns pontos do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum, salientamos que, ainda que não seja possível avaliar os impactos que estas políticas terão nas EEEPs, pois estão em curso de implantação, nota-se, pela leitura dos documentos legais que norteiam as políticas, a ligação entre a educação profissional e as necessidades imperativas do mercado de trabalho. As EEEPs, portanto, acabaram sendo uma inspiração aos atuais acordos reformadores da educação brasileira.

Precisamos também refletir sobre quais mudanças ocorrerão nas escolas particulares para as classes médias e altas do país. Haverá em instituições que cobram alguns milhares de reais como mensalidade a oferta de técnico em agricultura, por exemplo? Teremos uma reformulação curricular dessas instituições com vistas ao ensino de manutenção hidráulica e elétrica? Secretariado escolar? Recepção em hotéis? Massagista? Ou qualquer outra modalidade de preparação para o mundo do trabalho?

Nota-se que a sequência de legislação da educação profissional é de um ritmo alucinante para a velocidade da burocracia estatal. Quase bianualmente, de 1996 a 2018, tem-se legislação modificando, ampliando, financiando parcialmente, regulamentando a educação profissional, numa espiral sem fim. Não se insere no mercado do trabalho aqueles que tiveram acesso à educação profissional, e por isso se muda o currículo e se responsabiliza o professor. Institui-se a obrigatoriedade de profissionalização para os filhos das classes populares com a elegante expressão itinerários formativos.

E o Ceará, locus da pesquisa, como esteve durante as últimas três décadas? Em que situação a educação propedêutica e profissional se fez presente no cotidiano dos cearenses sob a oferta do poder público estadual? Em que momento ela se aproxima ou se separa da realidade nacional?

Trataremos a seguir de um percurso histórico/político/educacional do Estado. A questão apontada remete à dimensão em que estamos aprofundando o fosso social e a dicotomia da educação propedêutica e profissional no país. As EEEPs são fruto da lógica educacional vigente no período.

3.3 Educação profissional do Ceará: o que as EEEPs têm a somar?

Os próximos momentos da descrição em exposição trarão a conjuntura política cearense dos anos de 1980 a 2018, corroborando a reconstrução do cenário político que culminou na criação das EEEPs em 2008, contribuindo para que possamos avaliar a função social dessas escolas.

O contexto da educação profissional está inserido no conjunto da política educacional proposta e orientada pela concepção partidária dos mandatários da vez. Este conglomerado age em consonância com os interesses que o move, colocado ao escrutínio popular (ou não, no caso dos períodos ditatoriais) periodicamente. As forças econômicas em seus arranjos locais vão se organizando e pautando sua representatividade pelo setor político público, e assim mantêm seus interesses.

Neste contexto, faz-se necessário resgatar a historicidade dos arranjos políticos cearenses para que tenhamos a noção de como a educação profissional enquanto política pública aparece no território do Ceará.

No período da ditadura empresarial-civil-militar, que formalmente se estendeu de 1964 a 1985, os governadores eram indicados pelo poder central, sem o voto popular. No Ceará existiu a chamada política dos governadores, com a alternância entre César Cals,

Adauto Bezerra e Virgílio Távora, num loteamento político do Estado. Em 1982, foram autorizadas as eleições para governo⁴² e eleito Gonzaga Mota, sob a anuência dos referidos coronéis⁴³.

Dificuldades administrativas advindas de um cenário econômico de endividamento e inflação alta, em todo o território nacional, somadas ao baixo nível de produção econômica do Estado, alicerçado numa política coronelística, patrimonialista e clientelista, fizeram com que o governo não pudesse pagar os salários dos servidores estaduais, que recebiam cheques para serem descontados com 90 dias, e sobreviviam trocando-os no comércio, instituindo assim uma nova moeda: as “gonzaguetas”! (XEREZ, 2013).

Ao final do mandato de Gonzaga Mota, e diante de novas eleições, as articulações políticas cearenses geram um novo reagrupamento. Seguindo a tradição política de seu pai, o falecido senador Carlos Jereissati, surge o empresário Tasso Jereissati, que havia adentrado a conjuntura política através do Centro Industrial Cearense (CIC), onde passa a ocupar espaço midiático com facilidade, tendo em vista as relações de sua família com a mídia cearense.

Tasso Jereissati, na época no PMDB, disputou e venceu as eleições para governador do Ceará. O discurso contra o “atraso” da política cearense era superficial, já que recebeu o apoio de Gonzaga Mota. Com forte poderio econômico, aplicou recursos midiáticos em sua estrutura de campanha, e sob o mantra da modernização, iniciou o controle político que perdura até os dias atuais.

O autointitulado “governo das mudanças” nada mais é do que a expressão neoliberal do empresário que mergulha no mundo político-partidário para fazer aquilo que os carreiristas políticos por vezes não conseguem: a subserviência direta do Estado aos interesses do capital.

⁴² A partir de 1978, a ditadura empresarial-civil-militar foi organizando um processo de transição do poder, denominado de abertura política, para manter lenta e gradualmente o controle sobre as instituições e evitar rupturas bruscas que colocassem em risco os que estavam no poder. A Lei da Anistia, por exemplo, além de permitir o retorno de exilados ao país, impediu as investigações e punições aos torturadores. Em 1982 são retomadas as eleições para os governos estaduais e também nas capitais. No mesmo ano houve o fim do bipartidarismo e a permissão para novas siglas eleitorais.

⁴³ O termo coronel, aqui empregado, não se refere a patente militar. O Ceará, assim como alguns Estados brasileiros, sobretudo nordestinos, foi palco de uma política que elevou figuras com poderio econômico, muitos deles advindos de latifúndios, para uma condição de mandatário político regional. Para dar um título, estabelecia-se o termo coronel. Assentados no paternalismo, no clientelismo e na subjugação popular, sobretudo de adversários políticos, o coronelismo é um aspecto peculiar da política brasileira, com origem ainda no século XIX. Para os interessados no tema, sugerimos a leitura do clássico da ciência política, *Coronelismo, enxada e voto*, do professor Victor Nunes Leal, disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/360813/mod_resource/content/1/LEAL%2C%20Victor%20Nunes.%20Coronelismo%20Enxada%20e%20Voto.pdf Acesso em 15/1/2020.

O empresário-político, com amplo apoio da mídia, inicia o desmonte da máquina pública ao diminuir os serviços prestados à comunidade, reduzir o quadro de servidores, impedir reajustes, reorganizar planos de carreira para evitar ganhos salariais e estender a aposentadoria. Também criou órgãos para o *staff* burocrático e gerencial, executou parcerias público-privadas e vendeu bens públicos.

No plano da narrativa política, responsabilizou as pessoas que não têm condições de acesso ao mundo produtivo por suas próprias mazelas, transformou exceções em discursos de sucesso meritocrático e saiu, diante de tudo isso, como o salvador da pátria, mesmo que apenas na aparência.

O Ceará era um Estado muito pobre antes de Tasso; continuou sendo com ele e depois dele. Ao que parece, as mudanças são uma retórica interessante do período eleitoral. E por lá ficam. Seu Produto Interno Bruto (PIB) acha-se bem abaixo da retórica: ocupa apenas a 12ª posição entre os Estados brasileiros⁴⁴. Quando se fala em qualidade de vida, seus índices são ainda mais alarmantes: 17º em desenvolvimento humano, em 2010⁴⁵.

Santos (2016, p. 194) aponta outros indicadores, baseando-se nos dados do IBGE de 2011. O Estado possuía 1,5 milhão de pessoas abaixo da linha da pobreza, e ainda, 9% da população em extrema pobreza. Do total de municípios no Ceará, apenas vinte possuíam condições estruturais e econômicas aceitáveis.

A retórica política sobre mudanças estruturais ocorridas no Ceará a partir da eleição de Tasso Jereissati deve ser compreendida como de fato foi: uma atração de indústrias para o setor produtivo, alicerçada em incentivos fiscais que não tiveram a devida transparência; oferta de mão de obra barata para o aumento da extração da mais-valia, calcada em quase nenhuma possibilidade de resistência por parte do operariado, que não possuía tradição sindical.

O que se vê no Ceará, depois de décadas desse modelo produtivo, é o Estado completamente dependente das condições naturais. A seca ainda apavora a grande maioria da população; o Estado, além do alto número de pessoas na miséria e em extrema pobreza, tem uma significativa parcela com subempregos, vivendo nas maiores cidades em condições precárias. Fortaleza, como capital, é um símbolo disso. O fosso que separa ricos e pobres é

⁴⁴ Segundo dados do IBGE disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>

⁴⁵ Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/ceara.

gigantesco, sendo comum ver em sinais carros importados⁴⁶ blindados e inúmeras pessoas mendigando pela sobrevivência.

A seguir, para efeitos ilustrativos didáticos, elaboramos um quadro resumo com os governadores cearenses dos últimos períodos:

Quadro 7 – Governadores do Ceará de 1982 a 2020

Governador	Partido	Mandato
Gonzaga Mota	PDS	1983-1987
Tasso Jereissati	PMDB	1987-1991
Ciro Gomes	PSDB	1991-1994
Tasso Jereissati	PSDB	1995-1998
Tasso Jereissati	PSDB	1999-2002
Lúcio Alcântara	PSDB	2003-2006
Cid Gomes	PSB	2007-2010
Cid Gomes	PROS	2011-2014
Camilo Santana	PT	2015-2018
Camilo Santana	PT	2019-2022

Fonte: Adaptado de XEREZ (2013)

Concomitantemente à ascensão do empresário ao comando político cearense, ampliava-se o poder político da família Ferreira Gomes para todo o Ceará, a partir de Sobral.

Inicialmente com Euclides Ferreira Gomes (pai de Ciro, Cid e Ivo – para mencionar os três que atualmente têm destaque no cenário político), que administrou a cidade de 1977 até 1982. Ciro Gomes, o mais velho dos irmãos, foi eleito deputado estadual em 1982, reeleito em 1986 com o apoio de Tasso Jereissati. Em 1988 venceu as eleições para prefeito de Fortaleza, cargo que ocuparia de 1989 até 1990, ano em que vence a disputa para governo estadual (ocuparia o cargo entre 1991 e 1994).

Ainda em 1994 saiu do comando estadual para ser ministro do Economia de Itamar Franco. Foi também ministro do governo Lula, de 2003 a 2006; deputado federal de 2007 a 2011; secretário de Saúde no Estado, no governo de seu irmão Cid, entre 2013 e 2015.

⁴⁶ Em 2018, ano incluído no contexto da chamada crise, as vendas de veículo da marca Volvo, uma das mais caras do mercado, aumentaram 100% em Fortaleza: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/negocios/vendas-de-veiculos-premium-aceleram-de-40-a-100-no-ce-1.1927885>

Atualmente é vice-presidente nacional do PDT. Foi candidato a presidente da República em três ocasiões: 1998, 2002 e 2018.

As sucessivas vitórias eleitorais de Ciro e sua liderança política no Estado ao lado de Tasso contribuíram para a continuidade da vida pública dos Ferreira Gomes. Cid Gomes foi eleito deputado estadual e, posteriormente, prefeito de Sobral por dois mandatos (1997-2004), e governador do Ceará, eleito na campanha de 2006 pelo PSB.

A chegada de Cid Gomes ao poder estadual sucede quatro gestões do PSDB (sem incluir a primeira eleição de Tasso pelo PMDB). A gestão se coaduna com as políticas anteriores no plano econômico; na esfera estadual, inaugura a criação da rede de escolas profissionais em tempo integral, objeto deste estudo.

Nos anos 1990, o Ceará, alinhado às questões nacionais, implantou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE), para monitorar e controlar as políticas públicas em educação no nível médio inicialmente, e no ensino fundamental, posteriormente.

Com a criação da LDBEN 9.394/96, a reestruturação do pacto federativo para a educação e a redistribuição de responsabilidades, o Ceará foi um dos estados brasileiros que com maior rapidez transferiu a quase totalidade das matrículas do ensino fundamental das escolas estaduais para as escolas municipais.

O Estado, nas gestões dos anos 1990 de Tasso/Ciro, também implementou diversas mudanças no âmbito da organização estrutural da Secretaria de Educação. Destacamos o estabelecimento de eleições para o cargo de diretor escolar e a aplicação de modelos empresariais nos processos educacionais, como a Gestão Integrada de Desenvolvimento Escolar (GIDE). A GIDE era baseada na teoria dos 5S⁴⁷, oriunda do sistema produtivo japonês para a reorganização da produção, de forma a reduzir os custos e aumentar os lucros industriais.

No campo da educação profissional, o Ceará nos anos de 1990 cria a Secretaria de Ciência e Tecnologia, implantando em alguns municípios os CVTs e os CENTECs, conforme estudo aprofundado na obra de XEREZ (2013). Ambos ofertavam educação profissional nas mais diversas modalidades, cursos de curta duração em sua maioria, mas também cursos técnicos de nível médio e tecnológico em nível superior.

Em dados apresentados na matrícula no ano de 2005, é possível referendar o que fora afirmado anteriormente. Na rede CVT/CENTEC (XEREZ, 2013, p. 97), a grande

⁴⁷ Uma introdução ao tema pode ser feita através do acesso a <https://certificacaoiso.com.br/5s/>

concentração de oferta de acesso ocorreu nos cursos de formação inicial e continuada (curta duração), cuja matrícula era de 32.30 pessoas. Já nos cursos técnicos de nível médio, 554, e nos tecnológicos de nível superior, 1.816.

Os dados apontam o baixo alcance em nível de matrículas da política estadual de oferta de educação profissional. A iniciativa privada, durante a década de 1990 e até a primeira metade dos anos 2000, possuía um quadro muito maior de atendimento, não sem obtenção de financiamento público.

Em 2006 o então governador Lúcio Alcântara do PSDB tenta a reeleição, agora enfrentando a família Ferreira Gomes, com o candidato Cid Gomes do PSB, tendo o apoio velado de Tasso Jereissati, que assim contrariava seu próprio partido.

No mesmo ano, duas grandes greves levantaram a voz do setor educacional cearense. Educadores do ensino médio reivindicavam reposição das perdas salariais dos anos do PSDB, que ultrapassavam a casa dos 80%. No nível superior, docentes e discentes da Universidade Estadual do Ceará (UECE), da Universidade Vale do Acaraú (UVA) e da Universidade Estadual do Cariri (URCA) achavam-se num longo período de greve, lutando por melhorias no plano de cargos e carreira, concurso público, infraestrutura, entre outros.

Com a eleição de Cid Gomes, duas grandes bandeiras foram levantadas: educação e segurança. O governo inicia a configuração de dois programas para propalar o que fora prometido nos palanques estaduais, iniciando o programa de instalação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, inicialmente chamadas de CE-JOVEM, nome que logo cairia em desuso, e o Ronda do Quarteirão, com a contratação de novos policiais e de Hyluxs⁴⁸ para efetuar uma guarda por área, também chamada de polícia “cidadã”.

3.3.1 Caracterização da rede estadual de educação profissional do Ceará

No seu primeiro ano de gestão, Cid Gomes, para a área educacional (SEDUC), trouxe a professora Izolda Cela, que havia atuado em Sobral com destaque no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Este, posteriormente, serviu de base para a criação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

⁴⁸ O alto custo de aquisição de veículos tipo camionete com tração 4x4, além das adaptações necessárias ao uso da polícia militar, foram alvo de crítica e fiscalização, uma vez que havia no Ceará uma única revendedora de modelo para a licitação. Outra situação que provocou uma enxurrada de críticas foi a diferença salarial entre um policial do Ronda e um policial militar comum. Neste comentário político que disponibilizamos a seguir, é possível ter uma dimensão do que ocorreu: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/mais-uma-da-nova-hegemonia-moral-e-intelectual-do-ceara-8230/>

A secretária inicialmente concentrou suas ações em estabelecer um pacto federativo com os municípios cearenses para o processo de alfabetização das crianças através do PAIC. No ensino médio, foi um ano sem grandes novidades na rede estadual, com a perspectiva interna de discussão da implantação da educação profissional.

Com vistas à experiência que ganhava destaque nacional através do projeto piloto Ginásio Pernambucano, aliado à política de financiamento do programa Brasil Profissionalizado, que incentivava os Estados a ofertarem educação profissional, em especial no tempo integral, a SEDUC implantou em agosto de 2008 as primeiras unidades das EEEPs.

Em pleno ano letivo, a experiência foi levada a cabo sem uma definição curricular, ou ensaio em plano piloto; foram criadas 25 escolas e já no semestre seguinte (2009) mais 26 escolas. As EEEPs se tornariam com rapidez o grande tema do governador Cid Gomes, tendo sido comum sua presença para registro do andamento da política, bem como em momentos de inauguração de prédios, o que só viria a ocorrer em seu segundo mandato.

Foto 1 – Presença do ex-governador Cid Gomes em evento com estudantes das EEEPs



Fonte: *Blog Na Rota das Notícias*. Disponível em <https://www.narotadasnoticias.com.br/2013/05/cid-gomes-entrega-92-escola-estadual-de.html>

No âmbito estadual, o financiamento à efetivação de redes ocorre a partir do apoio técnico para a elaboração de diagnóstico e planejamento de implantação, construção de estruturas físicas e laboratoriais, mobiliário e equipamentos pedagógicos. Para isso, parte das ações empreendidas deveriam contemplar o caráter de educação integral, na perspectiva de

uma “melhor” qualidade da oferta pretendida. É neste cenário que o Estado do Ceará criou a rede de educação profissional (ANDRADE, 2012).

As Escolas Estaduais de Educação Profissional desde o início de seu funcionamento organizam-se em tempo integral, em geral das 7h às 17h. São nove aulas diárias que alternam as três partes curriculares: base comum, o que se entende por área técnica e parte diversificada. Para ilustrar, apresentamos a seguir uma simulação de aulas em um dia da semana de um aluno de EEEP.

Quadro 8 – Simulação de horário de aula do 2º ano do curso técnico em edificações

Horário	Componente curricular	Área Curricular
7h30 às 8h20	Língua Portuguesa	Base Comum
8h20 às 9h10	Língua Portuguesa	Base Comum
9h10 às 9h30	INTERVALO LANCHE	
9h30 às 10h20	Canteiro de obras	Área Técnica
10h20 às 11h10	Canteiro de obras	Área Técnica
11h10 às 12h	Educação Física	Base Comum
12h às 13h20	INTERVALO ALMOÇO	
13h20 às 14h10	Mundo do Trabalho	Parte diversificada
14h10 às 15h	Locação Topográfica	Área técnica
15h às 15h20	INTERVALO LANCHE	
15h20 às 16h10	Formação para a cidadania	Parte diversificada
16h10 às 17h	Sociologia	Base comum

Fonte: elaborado pelo autor.

Os estudantes das EEEPs, assim como os demais alunos da rede pública de ensino médio, recebem, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), livros para os componentes curriculares da base comum. Para a dita área técnica, os estudantes recebem apostilas fornecidas pelas escolas. Para alguns componentes da parte diversificada, como por exemplo Empreendedorismo, também são fornecidas apostilas.

No que se refere à alimentação, os estudantes fazem três refeições diárias, fornecidas por empresas de alimentação instaladas nas próprias escolas, contratadas por meio de processos licitatórios. Do ano de 2017 até 2020, as novas escolas que entraram em funcionamento não possuem essas empresas e estão num procedimento denominado de

autogestão da alimentação, ou seja, elas recebem recursos para a compra dos itens alimentícios e contratação de funcionários. Assim, são responsáveis pelo cardápio servido aos alunos. A existência dos dois modelos de fornecimento de alimentação ocorre em meio à tentativa de baratear os custos com a alimentação, segundo informação obtida na Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP).

No que se refere ao transporte escolar, assim como para os demais estudantes da rede regular, existe uma oferta do serviço realizada de duas formas: a) parceria com a rede municipal – nesse caso, a SEDUC transfere recursos para complementar as despesas com o transporte do município, geralmente em dez parcelas anuais; b) responsabilidade estadual – em situações nas quais os municípios não aceitaram fazer a parceria com o Estado, geralmente sob a alegação de insuficiência de recursos transferidos pelo Estado para atender às despesas do ensino médio. Neste caso o Estado realiza licitação para a contratação de empresa de transportes.

No tocante ao fardamento, as EEEPs recebem fardamento composto por uma blusa, um calção e uma camiseta para educação física. Estes são distribuídos aos alunos. No geral, existem duas formas de padrão para complementação de fardamento: a) tênis preto e calça *jeans* azul; b) tênis preto e calça padrão da escola (cor e modelo escolhidos pela instituição). Em ambos os casos, de complementação de fardamento, a família é responsável pela aquisição.

Quanto aos laboratórios das áreas consideradas técnicas, as escolas recebem escassas verbas para a sua manutenção e são responsáveis por manter insumos para a utilização. Em visita a uma escola localizada no litoral leste cearense, constatou-se que o curso de agroindústria não possui laboratório. O referido curso é ofertado na escola desde 2009.

A organização do currículo, como mencionado, é composta pelas três áreas: base comum, a chamada área técnica e a parte diversificada, sendo organizada por anualidade na base comum e por semestralidade na área técnica. A parte diversificada é mesclada; por exemplo, o estudante do 3º ano possui o componente Projeto de Vida no primeiro semestre do 3º ano, e não no 2º semestre.

O regimento escolar e o plano político-pedagógico são de autonomia de cada escola e devem se basear em um modelo geral elaborado pela COEDP e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEC). As avaliações que os alunos realizam em suas instituições contemplam pelo menos três momentos: uma avaliação mensal, uma atividade avaliativa e uma avaliação final de período letivo. A média para aprovação de ano é de 6,0

pontos. Estudantes que no decorrer do ano letivo não conseguem atingir a referida média vão para o processo de recuperação após o ano letivo e recebem aula para a realização de trabalhos e prova. Obtendo resultado igual ou superior a 6,0, recebem aprovação.

No caso de estudantes que não obtenham aprovação em até três disciplinas, podem prosseguir estudos para o ano seguinte e ficam de progressão nas disciplinas não aprovadas no ano anterior. Esta situação não é possível no 3º ano do ensino médio. Para a obtenção do diploma, o aluno necessita ter aprovação em todas as disciplinas do ano e nas de progressão, se for o caso.

Ao chegar ao 3º ano do ensino médio, o estudante irá, no segundo semestre, cursar as disciplinas Preparação e avaliação prática do estágio, e Estágio curricular. Essas disciplinas são realizadas fora da escola, no ambiente de uma empresa que recebe o estudante na condição de estagiário. Para a realização desta etapa, os estudantes abrem conta numa instituição bancária para receberem uma bolsa do governo estadual de auxílio ao estágio.

Também no 3º ano, os alunos participam de duas ou três avaliações externas, a depender do ano. Em anos ímpares (2015, 2017, 2019...) os alunos realizam o SPAECE e o ENEM; nos anos pares, além dessas duas avaliações, realizam a Prova Brasil, que compõe o SAEB.

Os cursos entendidos como técnicos, ofertados nas instituições, estão regulados e normatizados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos⁴⁹, documento oficial do Ministério da Educação que regula carga horária, nomenclatura e estrutura básica de funcionamento dos cursos. Todos os cursos chamados de técnicos ofertados no país devem obrigatoriamente estar previstos neste catálogo, que pode ser atualizado mediante solicitação e análise para possível criação de novos cursos ou mudança de carga horária e/ou nomenclatura.

A oferta dos cursos ditos técnicos concentra-se em áreas. Para usar um exemplo, vejamos o eixo de Ambiente e Saúde. Os cursos técnicos que compõem a referida área são: cuidador de idosos, enfermagem, massoterapia, meio ambiente, óptica, nutrição e dietética, saúde bucal, podologia, prótese dentária, vigilância em saúde etc. Nas EEEPs, no ano de 2018, foram ofertados 53 cursos para a rede⁵⁰. Estas escolas possuem cursos de área diferentes.

⁴⁹ É um documento elaborado pelo Ministério da Educação, que organiza a oferta de cursos técnicos, a carga horária mínima, a denominação, o perfil profissional de conclusão e outras informações pertinentes. O Catálogo confere visibilidade a esses cursos, orienta as instituições de ensino, os estudantes e a sociedade em geral. Está disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>

⁵⁰ A relação dos cursos e as respectivas escolas onde estão sendo ofertados podem ser obtidas em https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=35

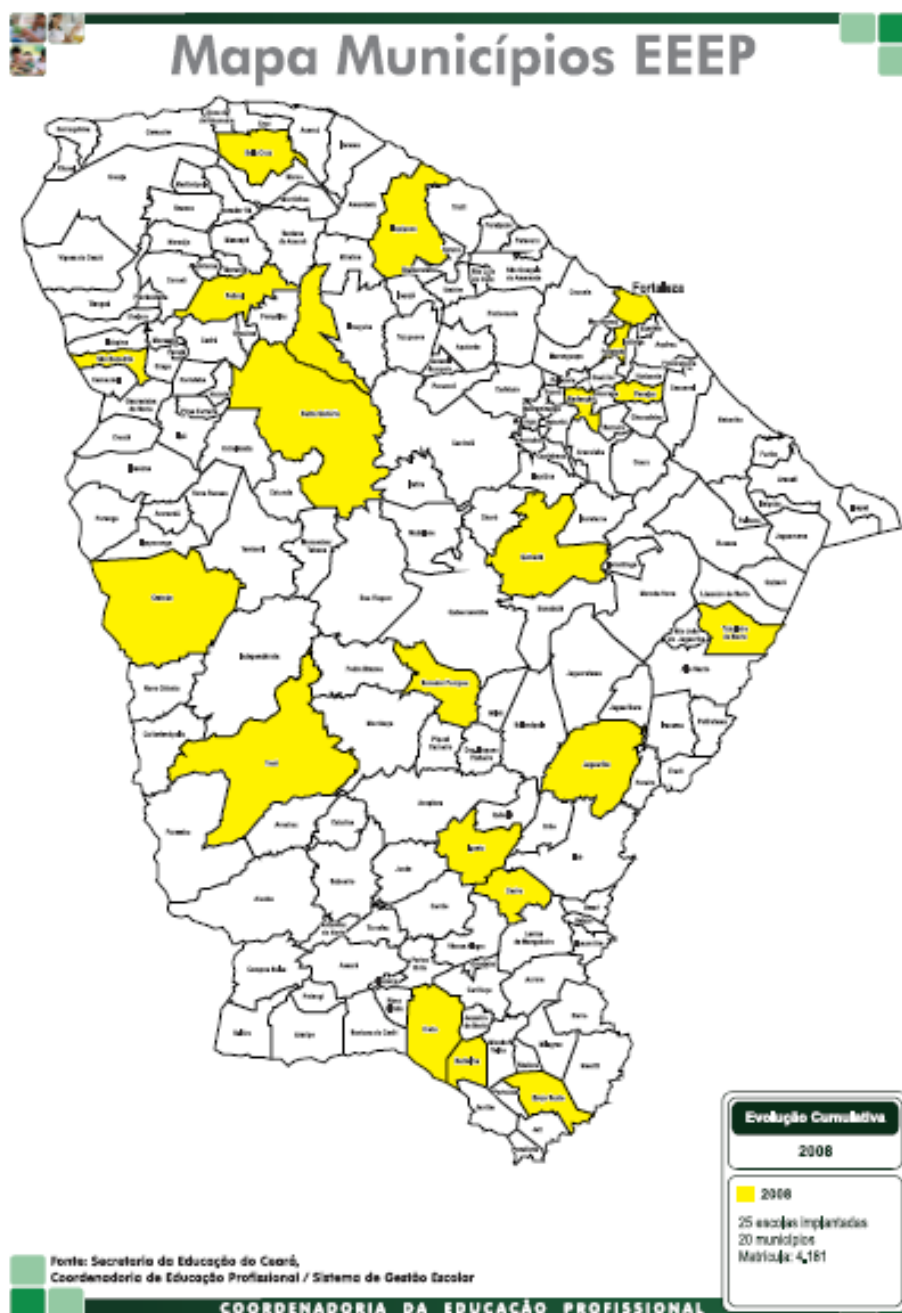
A seguir, passamos a expor de forma condensada alguns dados estatísticos que contribuem no processo de caracterização da rede estadual de escolas profissionais.

3.3.2 Abrindo a porta das EEEPs: primeiros elementos

Como mencionado anteriormente, para início da ação foram implantadas, no ano de 2008, 25 escolas, com um planejamento de crescimento na oferta. Assim, todas as escolas começaram com quatro turmas de 1º ano, no segundo ano de funcionamento mais quatro turmas até a chegada ao terceiro ano, com o total de 12 turmas e cerca de 540 alunos (CEARÁ, SEDUC, 2013). Em algumas escolas que foram “adaptadas”, o total de turmas não chegaria a 12, por falta de estrutura física.

No ano seguinte, em 2009, foram criadas mais 26 escolas, também nos mesmos parâmetros, considerando desenvolvimento local do município, número populacional, capacidade de absorção dos alunos da escola que foi adaptada por outras escolas da rede e, no início, quatro turmas de 1º ano. Neste mesmo ano houve uma oferta de cursos mais diversificados, além dos já existentes (enfermagem, informática, guia de turismo e segurança do trabalho); foram criados os cursos de agroindústria, edificações, massoterapia, estética, aquicultura, estilismo e moda.

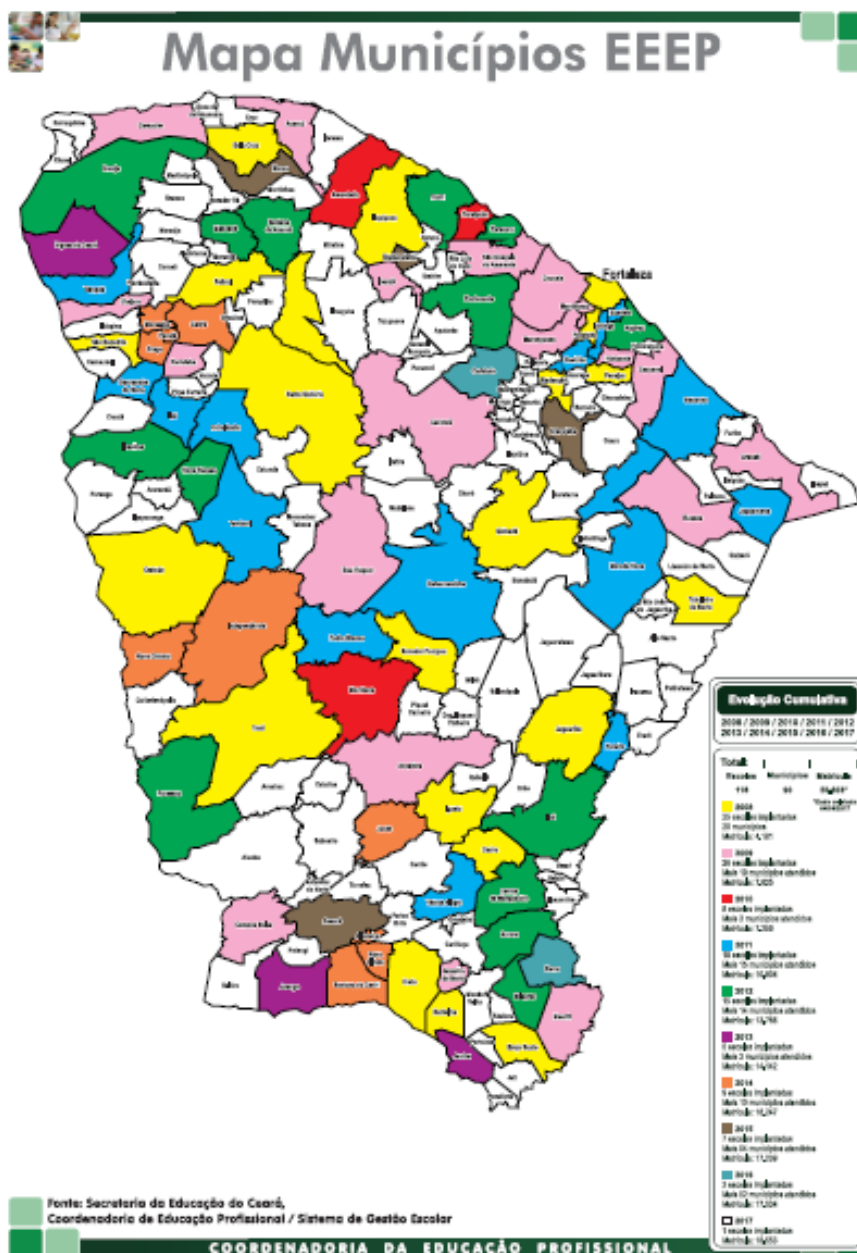
Figura 1 – Distribuição das EEEPs por município cearense em 2008



Fonte: SEDUC/CE

No ano de 2008, a implantação da rede estadual de educação profissional iniciou a atuação em vinte municípios, totalizando uma matrícula de 4.181 estudantes. Ao longo da gestão do ex-governador Cid Ferreira Gomes (2007-2014), houve um processo constante de ampliação da rede das EEEPs. A intencionalidade expressa em falas do governo prometia atingir o número de 140 escolas. Com a eleição de seu sucessor político, o atual governador Camilo Santana (2015-2018), reeleito para o mandato 2019-2022, a expansão das unidades escolares continuou, apesar de não ter atingido a meta estabelecida.

Figura 2 – Distribuição das EEEPs por município cearense em 2017



Fonte: SEDUC/CE

No aspecto de estrutura predial que abriga esses milhares de estudantes, em uma rotina integral de estudo, já havíamos mencionado a existência de três tipos de prédios, cuja distribuição na pesquisa com estudantes e diretores (metodologia) fora exposta:

a) prédios adaptados de antigas escolas regulares, com padrão arquitetônico variado, por vezes no formato H na posição horizontal, com um primeiro bloco de administração e laboratórios, e um segundo bloco de salas de aula, interligadas por um pátio interno onde é servida a alimentação;

- b) prédios adaptados dos denominados Liceus, com uma estrutura em dois pavimentos no formato quadrado, sendo o centro vazio com área de jardim e convivência;
- c) “Padrão MEC”, como ficaram conhecidas as estruturas construídas inicialmente na gestão Cid Gomes para abrigar especificamente as EEEPs.

Foto 2 – Escolas adaptadas para funcionamento das EEEPs



Fonte: imagem cedida pela gestão escolar.

As escolas adaptadas foram objeto de reforma, no entanto, devido ao tempo de construção, os problemas estruturais são relatados com frequência; entre eles destacamos: estrutura elétrica inadequada para o suporte dos novos equipamentos; problema na rede hidráulica; ausência de auditório; laboratórios insuficientes e/ou adaptados para abrigar simultaneamente componentes curriculares como Biologia, Física e Química.

O segundo tipo de estrutura predial, as escolas padrão Liceu, possui estruturas com cerca de vinte anos de construção. Essas escolas foram inauguradas na gestão Tasso Jereissati (entre 1998 e 2002) e, em alguns casos, na gestão Lúcio Alcântara (entre 2003 e 2006). Possuem dois pavimentos, salas de aula que inicialmente não eram climatizadas, passando por processo de adaptação/climatização. Possuem laboratórios da área da base comum, construídos especialmente para os cursos entendidos como técnicos, bem como vestiários para o banho dos estudantes. A principal reclamação é a ausência de auditório e refeitório adequados.

Foto 3 – Escolas profissionais funcionando em prédios padrão Liceu



Fonte: imagem cedida pela gestão escolar.

Somente em 2011, no segundo mandato de Cid Gomes, o governo estadual começou a inaugurar estruturas prediais específicas para as EEEPs. O projeto arquitetônico desses prédios estava no Ministério da Educação, incompleto. Através de solicitação da SEDUC, foi concluído por arquitetos e engenheiros desta secretaria estadual. O Ceará, com efeito, foi o primeiro estado da União a executar as obras deste prédio.

O prédio “Padrão MEC” possui um auditório, biblioteca com dois pavimentos, 12 salas de aula no primeiro andar, área administrativa (secretaria, coordenação, direção, sala de professores), dois laboratórios de informática, um laboratório de biologia, um de química, um de física, um de matemática, um refeitório, um ginásio esportivo, dois vestiários e salas especiais para abrigar os laboratórios ditos técnicos.

Figura 3 – Maquete ilustrativa da escola “Padrão MEC” utilizada para EEEP no Ceará



Fonte: Ministério da Educação

Outras unidades federativas podem utilizar as referidas padronizações prediais para a construção de escolas e abrigar seus projetos. No Ceará, ainda sem dados atualizados, em funcionamento neste tipo de prédio existiam 54 escolas⁵¹. Acham-se disponíveis para acesso do público em geral e das secretarias de Educação os planos arquitetônicos dessas escolas.⁵²

Conforme dados atualizados até 2018, as EEEPs estão presentes em 95 municípios do Ceará, com 119 escolas, totalizando uma matrícula de 52.571 estudantes⁵³.

⁵¹ Dados estruturais das EEEPs podem ser obtidos em https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=142

⁵² No seguinte endereço podem ser obtidas as maquetes eletrônicas, o plano arquitetônico padrão, os projetos complementares etc. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado/escola-tecnica-padrao> Acesso em 9/1/2020.

⁵³ Os dados aqui apresentados foram obtidos através de solicitação direta feita à COEDP, setor responsável pelas EEEPs na SEDUC. Segundo relatado, estas imagens são as utilizadas pela COEDP para apresentações oficiais da política de educação profissional. Atualmente encontram-se disponíveis no sítio eletrônico <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/> Os dados de matrícula ainda não são oficiais, uma vez que o censo educacional de 2018 ainda está em fase de oficialização via Censo Escolar, o que deve ocorrer até o fim de 2019.

Tabela 1 – Matrícula de estudantes nas EEEPs entre 2008 e 2018

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.069
2016	115	90	53	48.089
2017	117	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571
Progressão 2008 a 2018 (%)	476%	475%	1.300%	1.257,37%

Fonte: SEDUC/COEDP.

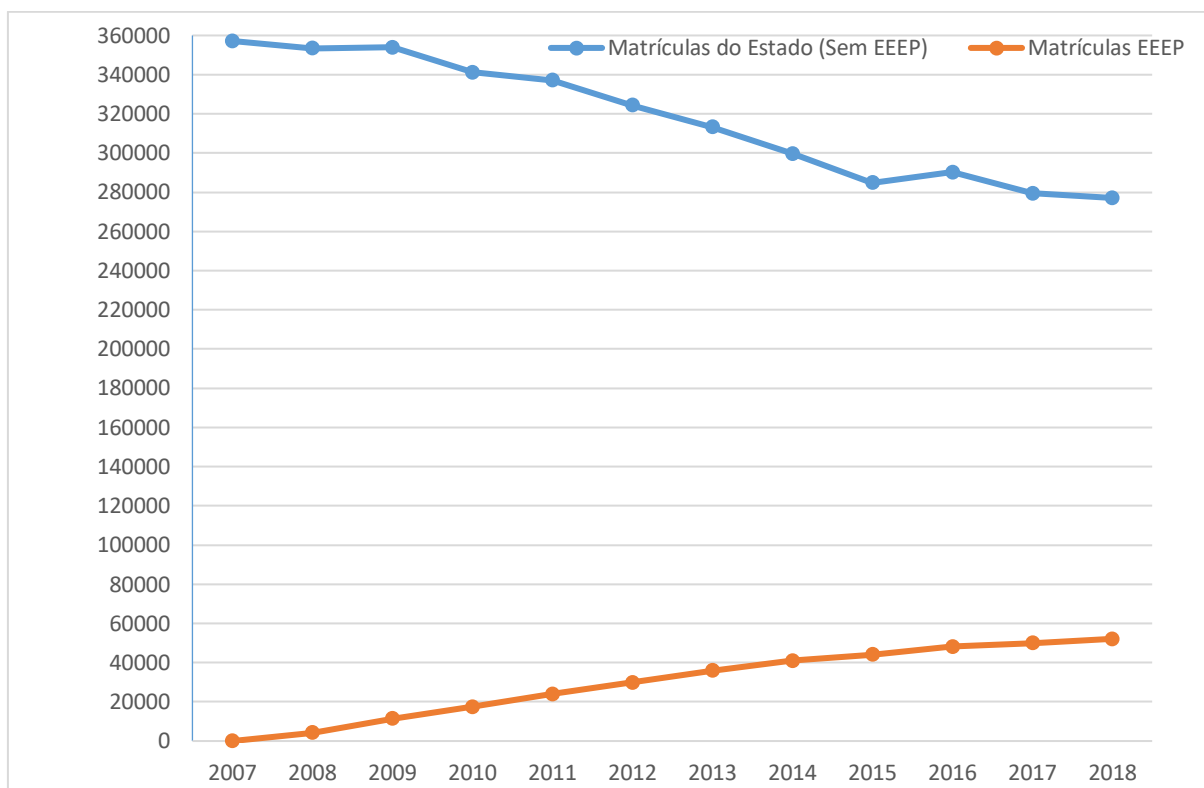
Em consonância com a evolução do número de escolas profissionais da rede estadual, o número de matrículas ocorre em expansão da oferta desta modalidade de ensino.

Ao verificarmos a evolução da matrícula na rede de educação profissional, e em consonância com o método de investigação científica adotado neste estudo, estamos propondo fazer um movimento entre a particularidade desta rede e a totalidade da educação pública de ensino médio no Ceará, verificando desta forma o que ela comporta em termos proporcionais.

Na perspectiva anteriormente descrita, realizamos uma busca e expomos a seguir os dados iniciais.⁵⁴

⁵⁴ Os dados ainda não são definitivos, uma vez que os disponíveis para acesso direto em pesquisas apresentam divergências, bem como estão agrupados de forma a não possibilitar determinadas inferências. Fizemos solicitação específica à Coordenadoria de Avaliação da Aprendizagem em setembro de 2017 e ainda aguardamos resposta.

Gráfico 1 – Matrículas nas Escolas Estaduais (sem EEEP) e nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, 2007 a 2018



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em SEDUC/CE.

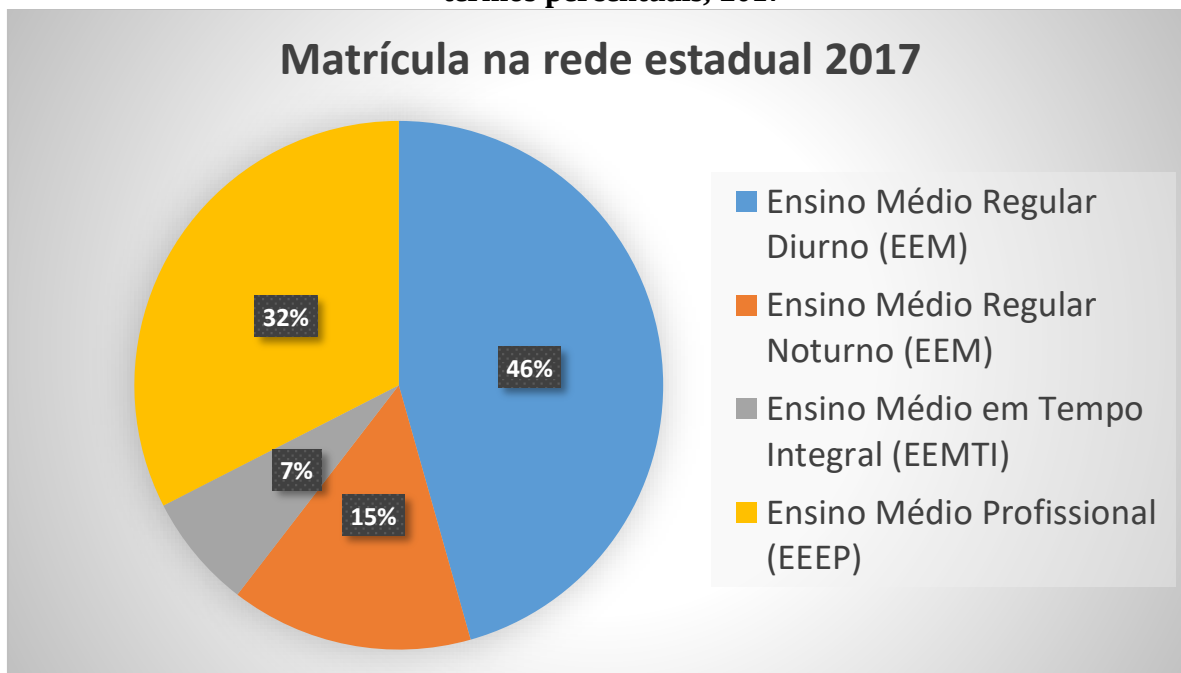
Ao observarmos os dados, percebemos dois movimentos opostos: por um lado, há um decréscimo na matrícula do ensino médio regular, que em 2008 contava com 357.193 estudantes e em 2018 totalizou 277.090 alunos.

No caso da educação profissional, que teve início em 2008, a matrícula inicial, de 4.181 alunos, saltou para 52.571 estudantes em 2018.

Uma análise apressada poderia sugerir que a diminuição do ensino médio regular acha-se compensada pelo aumento dos alunos na escola profissional e que, no total geral, ambas as categorias iriam manter-se equilibradas. Aponta-se que a queda de matrícula na regular entre 2007 e 2018 foi de 80.103, ou seja, se incorporássemos a profissional com a regular, ainda teríamos uma queda de 27.532 estudantes na rede de ensino médio como um todo.

Para uma melhor comparação entre as modalidades de oferta do ensino médio na rede estadual, a saber: ensino médio regular (diurno e noturno), ensino médio em tempo integral e ensino médio profissional, segue um comparativo em termos percentuais entre as quatro modalidades.

Gráfico 2 – Matrícula do Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, por modalidade em termos percentuais, 2017



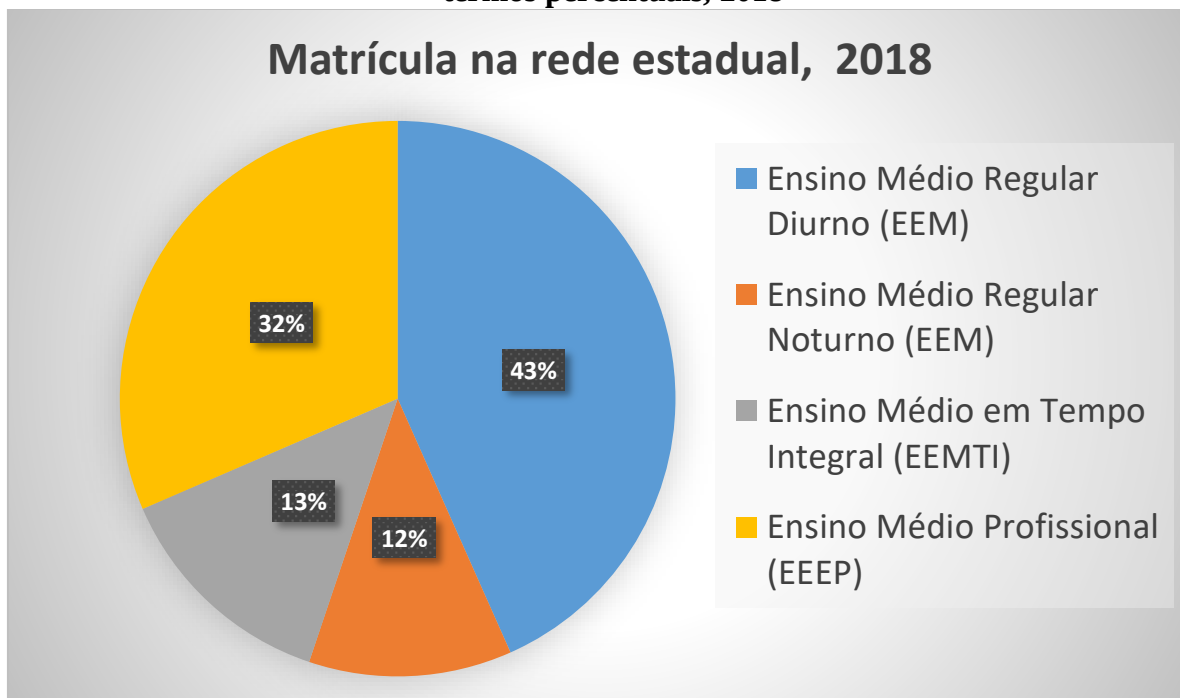
Fonte: Elaborada pelo autor com base em SEDUC/COAVE, 2019.

A distribuição de estudantes na rede estadual tem em sua maioria concentração no ensino médio regular, diurno (46%) e noturno (15%); a rede das EEEP's tem 32% dos alunos, e a recém-criada rede de escolas em tempo integral⁵⁵ possuía em 2017 o equivalente a 7% da rede.

Percorrendo o caminho de acompanhamento do objeto no decorrer de seu tempo histórico, fomos observar o recorte de 2018 e comparar seu movimento com 2017, para entender possíveis permanências ou mudanças no que se refere ao comportamento da oferta e matrícula na rede estadual.

⁵⁵ Criadas na gestão do governador Camilo Santana (PT) no ano de 2016, as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTIs) têm funcionamento em tempo integral, sem a integração com o ensino profissional técnico. Mas existem características de profissionalização, uma vez que através das denominadas disciplinas eletivas, certificam os alunos, por exemplo, em informática básica. As escolas podem ser objeto de estudo para pesquisadores que queiram acompanhar esta modalidade de educação na rede cearense. Informações iniciais podem ser obtidas em <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>

Gráfico 3 – Matrícula do Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, por modalidade em termos percentuais, 2018



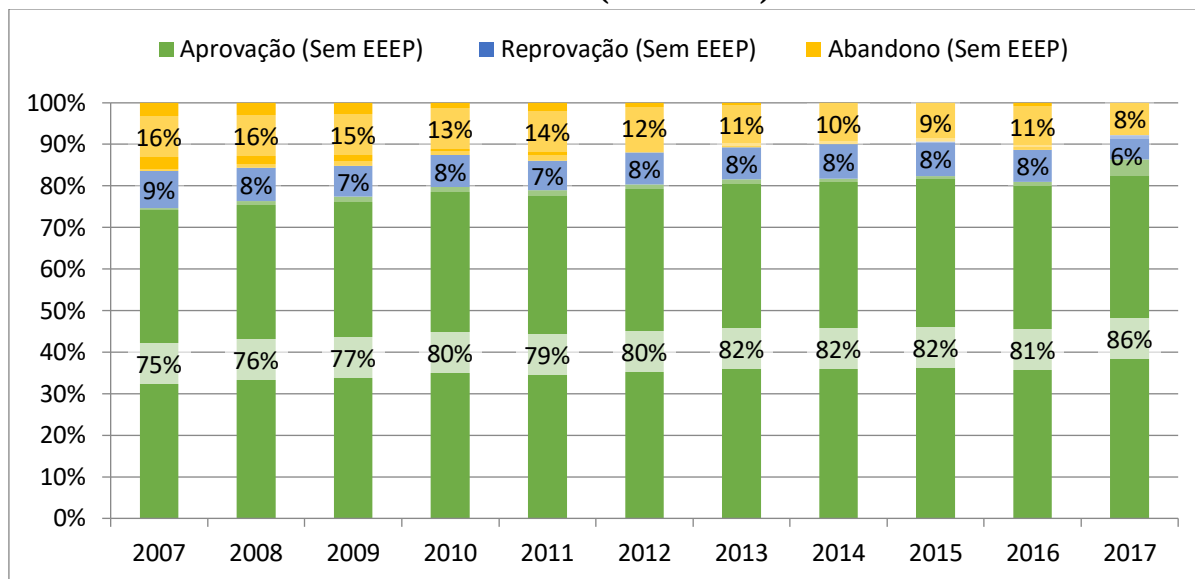
Fonte: Elaborada pelo autor com base em SEDUC/COAVE, 2019

Em 2018, os estudantes vinculados à rede pública estadual cearense distribuíram-se da seguinte forma: 55% no ensino médio regular (destes, 43% no diurno e 12% no noturno); 32% nas EEEPs e 13% nas EMTIs.

Quando comparado a 2017, podemos perceber um aumento na oferta da rede de ensino médio de tempo integral, saltando de 7% para 13% as matrículas. Uma permanência em termos percentuais das EEEPs de 32%. Também destacamos duas diminuições: o ensino médio regular diurno caiu de 46% em 2017 para 43% em 2018 (o que aparenta ser um deslocamento de estudantes desta modalidade para as EMTIs), e uma diminuição em relação ao ensino médio regular noturno, de 15% para 12%.

Para efeitos comparativos entre a rede estadual de ensino regular e profissional, trabalhamos em outra frente, na coleta de dados, para compararmos, além da matrícula já citada, os dados referentes aos indicadores internos, ou seja, aprovação, reprovação e abandono, na linha longitudinal de 2007 a 2017.

Gráfico 4 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 2007 a 2017 das Escolas Estaduais (Sem EEEP)



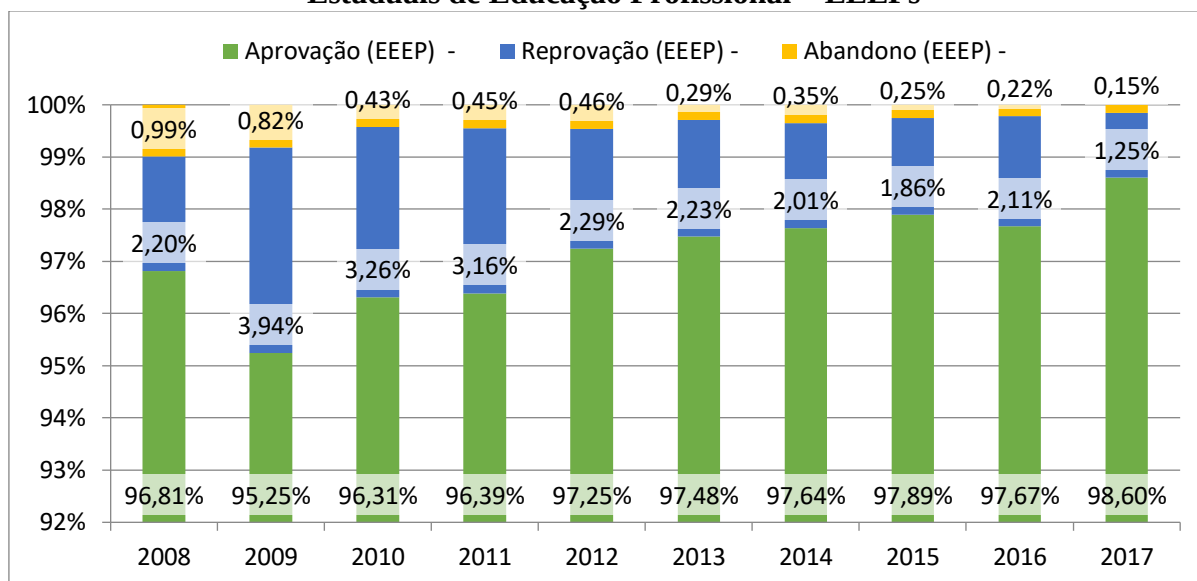
Fonte: Elaborado pelo autor – Adaptado de SEDUC 2019.

No que se refere aos indicadores internos da rede estadual, sem a presença das EEEPs, percebe-se que há uma variação positiva, uma vez que a taxa de aprovação sobe de 75% em 2007 para 86% em 2017; ocorre uma leve variação, também positiva, na taxa de reprovação, que baixa de 9% em 2007 para 6% em 2017. Com referência ao abandono escolar, a queda neste indicador vai de 16% em 2007 para 8% em 2017.

Apesar de as taxas terem melhorado, quando passamos a expor em números absolutos, os indicadores refletem ainda um desafio da rede estadual cearense, pois em 2017 o número de jovens que abandonaram a escola foi de 21.712 estudantes, e a reprovação, de 16.334, totalizando 38.046, número superior ao total de habitantes de alguns municípios cearenses. Observa-se que a educação pública ainda não consegue obter a permanência e a aprendizagem da parcela de jovens que adentraram o ensino médio, sem falar naqueles que nem chegaram a essa etapa do ensino.

Com relação aos indicadores das EEEPs, o quadro é o seguinte:

Gráfico 5 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 2008 a 2017 nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs



Fonte: Elaborado pelo autor – Adaptado de SEDUC 2019.

Ao analisar os resultados, observamos que o pior ano das EEEPs foi 2009, o segundo ano de implantação da política. No referido ano, 95,25% dos jovens que lá estavam foram aprovados; 3,94% foram reprovados e 0,82% abandonou a escola. Em 2017, os dados apontam para o melhor resultado histórico até então, com 98,60% de aprovação, 1,25% de reprovação e 0,15% de abandono.

Quando comparados os resultados internos das EEEPs com o restante da rede, observa-se que existe uma grande diferença, uma vez que no melhor ano das escolas regulares, a taxa de aprovação foi de 86%, uma diferença de 12,60 pontos percentuais em relação às escolas profissionais.

No que se refere à reprovação e abandono, os termos são bem melhores na rede de educação profissional do que nas regulares, respectivamente 1,25%/0,15% nas primeiras, e 6%/8% nas últimas.

Não faz parte do objeto de estudo desta pesquisa a análise desta situação. Cabe ressaltar que as questões que envolvem os indicadores internos das escolas são motivo de debate no campo teórico e prático dos educadores, o que ocasiona circunstâncias por vezes subjetivas de análise. Para a política pública estatal, fica evidente que as EEEPs se aproximam do que os gestores esperam da denominada eficiência de uma escola: ter elevada aprovação, com baixa repetência e evasão.

Foi, portanto, percorrido o campo conceitual que fundamenta esta pesquisa, a saber, suas categorias que expressam o movimento real, como entende o marxismo clássico:

modo de produção capitalista, crise estrutural do capital, trabalho, educação, educação profissional e educação profissional no Ceará.

Este capítulo perpassou pela discussão da dicotomia existente entre a educação propedêutica e profissional, no seu decurso histórico. Também enfocamos a trajetória da educação profissional do Brasil, trazendo elementos que consubstanciam a discussão do objeto na atual conjuntura.

Ao caracterizarmos o período mais recente da história brasileira e cearense, inferimos as condições em que se deu a criação das EEEPs, bem como seu ideário ideológico. Abordamos o campo das EEEPs com uma caracterização de seu funcionamento, currículo, estrutura predial, dados dos indicadores internos etc.

O movimento executado constitui-se como procedimento para desvelar a função social destas escolas, olhando sua trajetória histórica, conceitual e matriz de funcionamento.

Passamos a fazer no capítulo seguinte o percurso de volta, a partir da essência das EEEPs, com a exposição de alguns elementos colhidos no processo, investigando e retomando sua relação com o capitalismo contemporâneo.

4 ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Iniciamos nossa trilha tentando chegar ao objeto de estudo através do entendimento de sua localização no interior da complexidade que o envolve. De uma sociabilidade pautada pela crise do seu modo material de produção da existência, que se estrutura, se prolonga e rasteja para todos os meandros da vida humana, passando pelos entendimentos também iniciais da educação em sentido restrito, observando sua historicidade e suas imbricações com o complexo fundante do trabalho, até adentrarmos na rede de educação profissional do Brasil e, especificamente, do Ceará.

Trouxemos dados preliminares anteriormente, para caracterizar as dimensões educacionais e sociais do projeto das EEEPs. As faixas a seguir situam-se em três dos atores presentes na escola: diretores, professores e alunos. Mas antes de iniciarmos com eles, traremos elementos da estrutura financeira, uma vez que neste âmbito os discursos oficiais apontam para cifras que precisam ser discutidas, na particularidade e na totalidade.

Porém não somente no que se refere à dimensão dos números de alunos, e aos indicadores internos expostos anteriormente, a condição intrínseca entre o complexo fundante do trabalho e o complexo da educação, como difusora dos valores culturais acumulados pela sociedade em especial, a educação profissional através de seus laços com o setor produtivo, é elemento importante para a compreensão da realidade.

Trabalharemos neste capítulo com os dados de financiamento da política pública da educação e na exposição dos questionários feitos aos sujeitos que atuam nos espaços escolares das EEEPs, a saber: alunos, diretores e professores. O entrelaçamento desses dados ajudará a compreender a função destas escolas, uma vez que o montante de recursos despendido pelo governo e os objetivos expressos nos documentos estaduais contribuem para se ver a objetividade dada à política por parte de seus criadores.

No que se refere aos questionários, mencionamos anteriormente que por se tratar de um estudo com um objeto social, em movimento, ter acesso ao posicionamento dos atores que num dado momento histórico estão à frente da operacionalização da política pública substancia os procedimentos para a compreensão de sua função social. Impossível esgotar ou simplesmente endossar acriticamente seus posicionamentos, ao tempo que se fazem imbricados na tessitura social que se manifesta no cotidiano das EEEPs, auxiliando o desvelar de sua repercussão e intencionalidade.

No campo do investimento financeiro da política das EEEPs, é possível perceber o aumento dos gastos do governo, considerando os aspectos orçamentários, para a efetivação da política. Vale ressaltar a necessidade de compreendermos a realidade pela raiz, as razões que levam à intencionalidade da política pública por parte do governo estadual.

Tabela 2 – Valor do investimento realizado nas EEEPs entre 2008 e 2014

INVESTIMENTOS						
ANO	Obras	Equipamento e Material Permanente	Veículos	Contratação Professores Área Técnica	Bolsa Estágio	Outros Investimentos
2008	2.734.025,15	0	0	0	0	0
2009	38.007.544,50	6.269.554,55	0	4.141.243,71	0	4.324.581,82
2010	184.499.730,12	9.397.782,03	0	19.769.387,02	5.102.250,00	5.661.792,93
2011	104.492.647,08	25.664.938,58	0	24.564.978,46	5.599.362,06	1.483.443,87
2012	116.014.655,74	35.355.162,78	5.615.800,00	48.190.504,72	13.187.686,70	4.923.268,92
2013	66.928.741,56	5.719.271,21	0	58.210.218,96	19.453.243,95	3.643.538,33
2014	41.617.061,99	28.996.322,69	0	80.000.000,00	24.800.837,69	41.727.433,11
TOTAL	554.294.406,14	111.403.031,84	5.615.800,00	234.876.332,87	68.143.380,40	61.764.058,98

Fonte: SEDUC-CE.

O montante considerando esta ação entre os anos de 2008 e 2014 resulta em R\$ 1.036.097.010,23. Mais da metade do orçamento foi destinado às obras de construção de escolas segundo um padrão predial; parte destes recursos foi usada também na reforma e na ampliação de escolas adaptadas.

Dois outros valores chamam a atenção com relação ao montante dos gastos. Um considera o custo com a contratação de professores para a área técnica, mecanismo utilizado pela SEDUC para poder pagar um valor diferenciado a esses profissionais, uma vez que na carreira do Estado os valores não são atrativos. Assim, a SEDUC fez um acordo de gestão com o CENTEC, repassando a essa instituição os recursos necessários para a contratação e o pagamento dos professores que lecionam na área técnica do currículo das EEEPs. O valor somado durante os anos de 2008 e 2014 chega à cifra de R\$ 234.876.332,87.

No âmbito da perspectiva de transferência de renda, como instrumento para “equalizar” a desigualdade social, o governo institui a bolsa estágio, um valor remuneratório aos estudantes que cursam o estágio curricular obrigatório, no último semestre do ensino médio profissional. A legislação sobre o estágio dispensa o pagamento de bolsa quando o estágio faz parte das obrigações curriculares dos estudantes; neste caso, a ação provém da

natureza de pensar em políticas compensatórias para as mazelas sociais provocadas pelo capital.

Os recursos do estágio provêm do chamado Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP), criado pela Lei Complementar 37, de 26/11/2003. O FECOP destina-se a financiar políticas estaduais no combate à pobreza⁵⁶. A remuneração com as bolsas estágio atingiu no período entre 2008 e 2014 o valor de R\$ 68.143.380,40. Este recurso sai em transferência direta entre SEDUC e estagiário, que abre uma conta em instituição bancária indicada pela Secretaria.

Ao observar os valores já citados, é necessário entender também a origem desses recursos. No caso, as bolsas-estágio têm na matriz a origem através do FECOP. E os demais valores, de onde vêm os recursos que financiam esta política pública? Ao realizar pesquisa com os estudos já elaborados sobre a educação profissional no Ceará, encontramos uma dissertação de mestrado que traz uma análise orçamentária, da professora Antônia Dalila Saldanha de Freitas, para o programa da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2014.

Na tabela a seguir observam-se diferentes tipos de fontes, desde o Tesouro Estadual e suas ramificações como o FECOP, passando por fontes oriundas de créditos específicos obtidos no Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), até o financiamento federal mediante acordos de cooperação, bem como do FUNDEB.

Tabela 3 – Fontes de financiamento da política estadual para as EEEPs, 2009 a 2013

Fonte de recurso	2009	2010	2011	2012	2013	Total por fonte	%
00/01 – Tesouro Estadual	13.589.942,39	49.748.239,89	50.012.555,27	49.657.594,13	41.050.292,40	204.058.624,08	22,96
07 – Salário Educação	0,00	2.823.765,00	684.170,67	202.005,35	0,00	3.709.941,02	0,42
10 – FECOP	0,00	0,00	7.923.853,21	15.956.568,86	53.149.395,79	77.029.817,86	8,67
40 – SWAP	0,00	0,00	0,00	6.638.787,51	3.496.159,06	10.134.946,57	1,14
47 – Operação de crédito BNDES	0,00	0,00	0,00	0,00	10.600.000,00	10.600.000,00	1,19
50/51 – FUNDEB	8.616.648,89	94.316.350,31	92.502.001,26	70.389.292,55	38.733.878,03	304.558.171,04	34,27
53 – Crédito BNDES	0,00	0,00	0,00	0,00	300.000,00	300.000,00	0,03
82 Governo Federal	8.616.648,89	94.316.350,31	92.502.001,26	70.389.292,55	38.733.878,03	304.558.171,04	31,32
Total Geral	44.880.806,35	210.738.123,50	166.023.258,98	239.843.155,64	227.238.488,58	888.723.833,05	100,00

Fonte: Freitas (2014, p. 70).

⁵⁶ Para informações adicionais referentes ao FECOP, sugerimos visitar o sítio na web <http://fecop.seplag.ce.gov.br/>

Analisando alguns dos dados expostos, podemos observar que as três grandes fontes de financiamento do período em questão são: FUNDEB, com 34,27%; Governo Federal, com 31,32%; e Tesouro Estadual, com 22,96%. Aqui cabe lembrar que o FUNDEB⁵⁷ é composto por uma cesta de impostos direcionados à educação, como regulamenta a Constituição Federal de 1988, em especial no artigo 212, cuja base de arrecadação é o próprio estado. Nos casos em que não se atinge o valor mínimo por estudante (estabelecido por decreto anual expedido pelo Ministério da Educação), existe uma complementação da União em favor de estados e municípios, o que ocorre no Ceará.

A política pública que criou a rede estadual de educação profissional tem alcançado dimensões que ultrapassam aspectos de políticas focalizadas. A expansão da rede de escolas, o número de municípios atingidos, a quantidade de estudantes, os valores que compõem receitas e despesas, além do envolvimento de várias instituições do pacto federativo: União, estados e municípios (com diversos órgãos envolvidos), configuram uma arena pública que merece análise e pesquisa de seus desdobramentos.

Apresentam-se, a seguir, dados para relacionar a singularidade do objeto da educação profissional com a particularidade das políticas públicas estaduais, movimento sem o qual não nos aproximamos da essência investigativa.

Tabela 4 – Valores executados (VE) nos Serviços das dívidas Internas e Externas do Estado do Ceará, 2013 a 2017 (R\$ Milhões)

Subfunção	VE 2013	VE 2014	VE 2015	VE 2016	VE 2017	TOTAL SUBFUNÇÃO
Serviço da dívida interna		435,479	571,298	686,392	753,546	2.446.717.738,12
Serviço da dívida externa	191,742	234,227	339,246	0,00	0,00	765.217.034,51
Refinanciamento da dívida interna	180,282	197,584	138,361	127,091	104,365	747.686.306,77
Refinanciamento da dívida externa	0,00	0,00	0,00	400,877	426,584	827.462.152,37
Total ano	754,057	867,292	1.048,907	1.214,361	1.284,497	4.787.083.231,77

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da CEARA, Controladoria-Geral do Estado do Ceará, 2019.
*Os valores expressos anualmente foram arredondados para o formato de milhões, para facilitar a ampliação do caractere. Na coluna TOTAL SUBFUNÇÃO os valores estão por inteiro.

Entre os anos de 2008 e 2014, como apresentado anteriormente, a educação profissional teve como orçamento executado, envolvendo diversas fontes de financiamento, o montante equivalente a R\$ 1.036.097.010,23.

⁵⁷ Para informações adicionais sobre a organização geral do FUNDEB, sugerimos o sítio eletrônico <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Alguns estudiosos têm se debruçado para entender a organização e o funcionamento do FUNDEB, expondo seus limites de atuação como política de financiamento educacional.

O valor que saiu do tesouro estadual para o pagamento dessa dívida alcança a cifra de R\$ 4.787.083.231,77 entre os anos de 2013 e 2017. Este valor é quatro vezes e meio superior ao montante da educação profissional no período de um interstício de tempo maior (da educação profissional), além de incluir as transferências obtidas do governo federal e de financiamentos externos com o BNDES. O montante da educação profissional aqui apresentado inclui outras fontes.

Deste total, quando isolamos o valor investido pelo Tesouro Estadual e pelo FECOP, fundo que provém também do Tesouro Estadual, temos o total de R\$ 281.088.441,94. Comparados os custos do Tesouro com a dívida, a diferença é de 17 vezes.

Exemplifiquemos melhor. A principal política educacional voltada para o ensino médio, que recebeu as atenções do governo do estado e foi o carro-chefe da plataforma eleitoral na reeleição do governador Cid Gomes, que funciona como exemplo de política pública para o restante do país, recebeu no período de maior despesa, considerando a construção/adaptação de escolas e a aquisição de equipamentos, 17 vezes menos recursos do que a dívida pública cearense, interna e externa.

Ao que tudo indica, o movimento ontológico de aproximação com a singularidade do objeto e o seu retorno (distanciamento) à totalidade, no caso, o orçamento público, revela que a aparência da política de educação profissional precisa ser investigada de forma a se obter, sob o compromisso da investigação científica, as devidas respostas.

Também verificamos na Lei Orçamentária Anual de 2017 qual foi o planejamento realizado pelo governo do estado com relação às suas finanças públicas, em um ano considerado como de crise. Aqui cabe ressaltar que estamos apontando dados, dentro da lógica de racionalidade do capitalismo, ou seja, a forma como os guardiões da sociabilidade burguesa, no seu controle estatal, organizam suas finanças. Não estamos ainda fazendo uma discussão em um movimento de contraponto; queremos assim demonstrar, dentro do vinil desta sociedade, os ruídos (contradições) permanentes.

Quadro 9 – Demonstrativo de programação orçamentária anual, por área e subfunção, Estado do Ceará, 2017

Área	Demonstrativo Despesa por subfunção 2017	Tesouro Estadual	Total por área
Educação	Ensino fundamental	30.591.000,00	800.285.792,00
	Ensino médio	563.429.300,00	
	Ensino profissional	111.758.786,00	
	Ensino superior	88.491.706,00	
	Educação infantil	6.015.000,00	
Dívida do Estado	Serviço da dívida interna	753.546.947,28	1.284.497.712,83
	Serviço da dívida externa	0,00	
	Refinanciamento da dívida interna	104.365.825,12	
	Refinanciamento da dívida externa	426.584.940,43	

Fonte: elaboração do autor com base nos dados da Seplag (CEARÁ, 2017).

A educação cearense é prioridade? A educação profissional será a impulsionadora de mudanças estruturais na economia cearense?

Quando observamos estes dados⁵⁸, começamos a levantar questionamentos em referência ao que a aparência nos mostra no discurso predominante do governo, e a essência de um sistema econômico que tem como base de crescimento a exploração. Os chamados serviços das dívidas, refinanciamento, encargos especiais, e até mesmo uma reserva, para demonstrar ao credor que consegue honrar com seus compromissos financeiros equipara-se ao que o governo denomina de despesa na educação.

Estamos falando de um estado pobre, do ponto de vista de sua participação no Produto Interno Bruto.

O Ceará responde pela 13ª economia do País e pela 3ª da região Nordeste. O PIB cearense abrange 2,1% do PIB brasileiro e 15,1% do PIB nordestino. Sua economia está sustentada principalmente nas atividades ligadas aos Serviços (73,8%), seguidos das atividades da Indústria (22,8%), e da Agropecuária, que participa com, apenas, 3,4%. (CEARÁ, 2015, p. 38).

Ou seja, o Tesouro Estadual, pequeno se comparado ao do país, mesmo diante da escassez de recursos, mantém seu orçamento centrado no pagamento de uma dívida cuja origem e destinação o conjunto de sua população desconhece.

⁵⁸ Salientamos que os dados acima não implicam o que realmente foi executado, ou seja, o que foi pago. Como peça orçamentária de previsão, funciona como uma organização, que é trabalhada ao longo do ano, podendo alcançar, superar ou não atingir as cifras. Já os valores da dívida foram obtidos da execução.

A Lei Orçamentária Anual (LOA) 2017 é um desdobramento do planejamento de médio prazo denominado Plano Plurianual; ela é um microcosmo, dentro do cosmo, aqui entendido como PPA. Na mensagem enviada à Assembleia Legislativa, o governador Camilo Santana aponta as razões pelas quais encaminha o projeto de lei e espera o apoio (que foi obtido com facilidade) do Poder Legislativo cearense.

Construído sobre os sólidos alicerces e princípios da legalidade democrática e da transparência ética, o Plano Plurianual (2016-2019), que submeto à apreciação desta Casa, busca fomentar, nos próximos quatro anos, as **mudanças** coletivamente inspiradas numa concepção de mundo na qual **o nosso Ceará trata de se aproximar do horizonte iluminado pelo desenvolvimento sustentável, com prosperidade, qualidade de vida, equidade social e regional.** (SANTANA *apud* CEARÁ, 2016, p. 15) (Grifos nossos).

Os defensores da ordem vigente talvez devessem atentar para o fato de que a retórica de “mudanças”, “prosperidade” e “equidade” não se sustenta diante da objetividade de um orçamento que não destina proporcionalmente recursos para aquilo que ele mesmo considera o centro de desenvolvimento da sociedade, através do capital humano.

No mesmo documento, na subseção para educação profissional, dentro da seção Ceará do Conhecimento⁵⁹, o governo expressa sua crença no “potencial” desta área:

A Educação Profissional se insere numa visão de política governamental mais ampla que objetiva a formação de capital humano no Estado. É consenso que o patamar de desenvolvimento desejado para a sociedade cearense requer o crescimento da economia estadual apoiado na maior produtividade dos fatores de produção e na agregação de valor aos produtos da economia, para modernização da estrutura produtiva no Estado, resultando na ampliação do seu poder de competição. (CEARA, 2015, p. 110).

O pensamento governamental, expresso neste documento, revela ser consensual que o desenvolvimento da economia de uma sociedade está atrelado ao denominado capital humano. Se a educação profissional tem esse caráter, se tem esse poder mobilizador (diante do ideário do modo de produção), o seu orçamento não se mostra compatível com sua retórica.

Adentrando os passos da pesquisa, passamos da legislação e do orçamento, dos planos oficiais, e vamos até a escola, local onde a política pública de educação profissional se

⁵⁹ O governo do Ceará, no PPA 2016-2019, instituiu sete grandes áreas, que segundo sua proposição, merecem receber a atenção e proporcionar o desenvolvimento do Estado: Ceará Acolhedor; Ceará da Gestão por Resultados; Ceará das Oportunidades; Ceará Pacífico; Ceará do Conhecimento; Ceará Saudável e Ceará Sustentável. Informações adicionais sobre a origem deste planejamento, que depois se transformou no PPA, podem ser obtidas em <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/2014-Os7Cearas.pdf> Acesso em 24/8/2019.

manifesta na prática. A intenção é iniciar a apresentação dos dados colhidos com a pesquisa que coordenamos junto ao GPTRESS e agora sistematizamos sua apresentação.

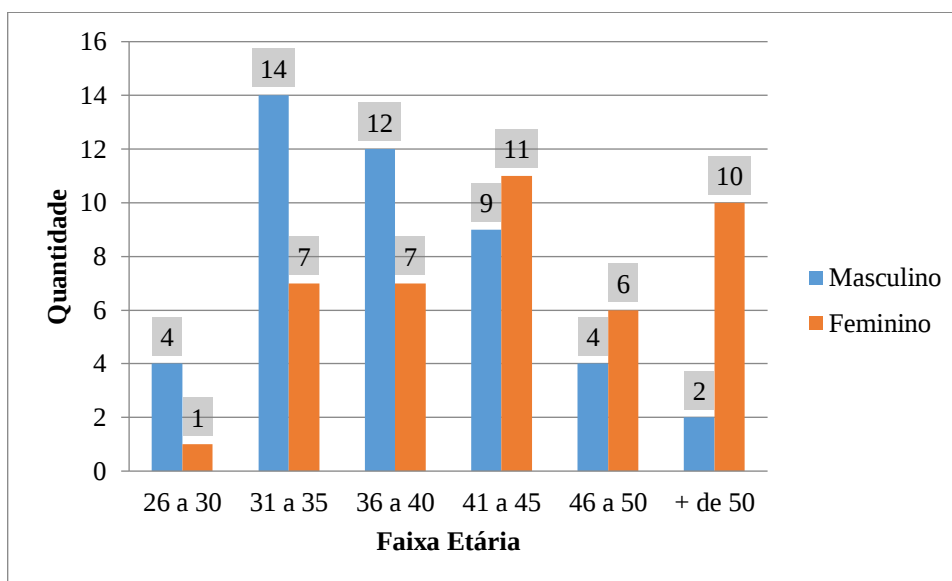
Os dados iniciais a seguir remontam à abordagem de questionários desenvolvida com diretores, professores e estudantes, cujo método explicitamos na introdução deste relatório.

4.1 Os diretores falam

No início da exposição desta pesquisa, iremos apresentar os dados referentes aos diretores. Lembramos, como informado anteriormente, que a pesquisa com este segmento foi realizada no segundo semestre de 2016. Estavam em funcionamento 115 escolas; destas, 87 diretores responderam à pesquisa.

Inicialmente passamos a apresentar a caracterização do grupo

Gráfico 6 – Diretores segundo faixa etária e gênero



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES 2016

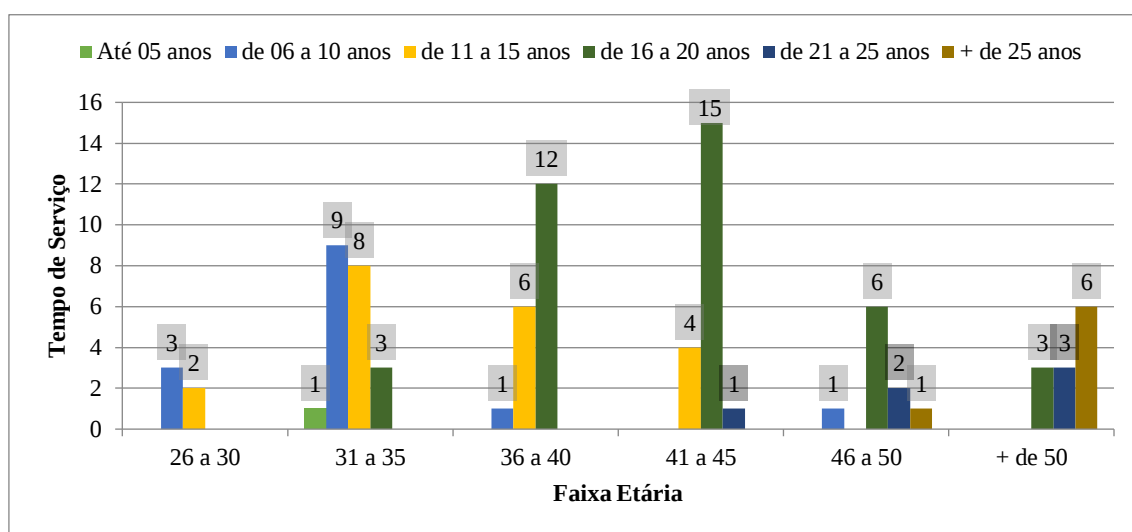
Com relação aos respondentes, percebemos que as duas faixas etárias que concentram o maior número de diretores é a de 31 a 35 anos, com 21 pessoas; seguida da faixa de 41 a 45 anos, com vinte respondentes. A faixa etária com menor número de diretores foi a de 26 a 30 anos. Isso indica que, segundo a definição de jovens adultos, estabelecida nos órgãos censitários em geral, existe na educação profissional uma parcela menor. As pessoas

que assumem a função de diretor na rede de educação profissional cearense estão concentradas principalmente acima da faixa etária de trinta anos.

No que se refere ao gênero, 42 dos respondentes são mulheres, e 45 homens. As mulheres são maioria nas faixas etárias mais elevadas: 41 a 45 anos; 46 a 50 anos; acima de 50 anos. Já os homens são maioria nas faixas etárias mais baixas: 26 a 30 anos; 31 a 35 anos; e 36 a 40 anos.

A seguir, a distribuição da faixa etária de acordo com o tempo de magistério.

Gráfico 7 – Diretores segundo o tempo de serviço e a faixa etária



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES 2016

Dos diretores respondentes, um possuía até cinco anos de experiência anterior no magistério ou gestão; 14, de seis a dez anos de experiência; vinte, de 11 a 15 anos; 39, de 16 a vinte anos; seis, de 21 a 25 de serviço no magistério; e sete possuíam mais de 25 anos de profissão.

Existe uma concentração maior no tempo de serviço que vai de 11 a vinte anos, somando 59 diretores, o que indica que ao assumir o cargo de direção leva-se determinado tempo na carreira do magistério, principalmente quando se percebe que apenas um dos respondentes possuía menos de cinco anos.

Saindo do processo de caracterização dos diretores, iniciamos um processo para compreender questões que envolvem a filosofia de gestão, as práticas pedagógicas, a concepção de mundo, as diretrizes fundamentais das escolas profissionais, de acordo com a realidade em que o diretor se encontra.

As escolas profissionais foram criadas a partir de uma filosofia de gestão existente em uma experiência no Ginásio Pernambucano. Esta escola recebeu na primeira década do século XXI uma transformação filosófica a partir de um acordo firmado entre o Governo de Pernambuco e uma organização não governamental denominada Instituto de Corresponsabilidade da Educação – ICE, criada pelo ex-gerente do grupo empresarial Odebrecht, Marco Magalhães. Como ex-estudante do Ginásio, o empresário, ao ver a deterioração física da antiga escola, organizou um grupo para agir no aspecto da responsabilidade social e propôs uma parceria público-privada. Os empresários entraram com o recurso financeiro e assumiriam a filosofia da escola, enquanto o estado manteria os custos operacionais da escola. Surgia assim, na prática, a proposição da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), uma adaptação dos procedimentos empresariais adotados na TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht⁶⁰.

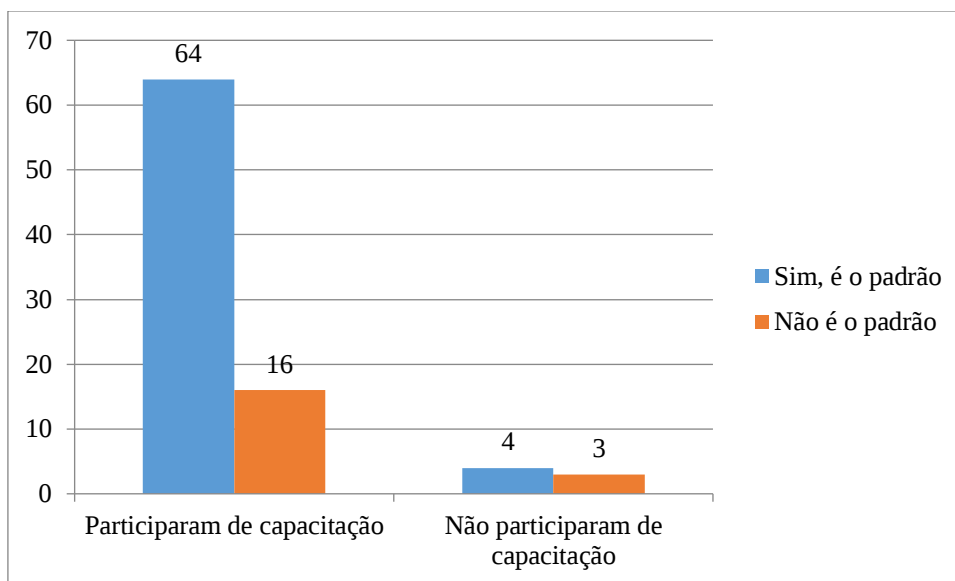
O Programa Brasil Profissionalizado, instituído e criado através do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, instituía apoio financeiro para as redes estaduais criarem projetos de educação profissional, com prioridade sobre a integração. Nesta esteira, a SEDUC, faz o desenho da política de educação profissional no Ceará, e ao conhecer a experiência de Pernambuco, resolveu dialogar com o Instituto Corresponsabilidade da Educação (ICE)⁶¹, organização não governamental criada para instrumentalizar as operações da TESE nas suas relações com entidades públicas e privadas.

Nesta trajetória, o modelo filosófico de gestão das EEEPs passou a ser a TESE, com orientação do ICE e ida ao campo de assessoria/consultoria por parte de profissionais ligados à experiência do Ginásio Pernambucano.

Considerando a inspiração de uma filosofia empresarial para a administração escolar e as implicações que essa concepção acarreta, a pesquisa elaborou questões para abordar a situação junto aos diretores escolares.

⁶⁰ A referida narrativa existente aqui é um relato aberto sobre uma fala do Marco Magalhães para os diretores de EEEP, no início de 2010. Para além da fala narrativa, a inspiração entre TESE e TEO faz parte dos registros históricos documentais presentes no Manual Operacional da TESE.

⁶¹ O ICE ainda está em funcionamento. Informações adicionais podem ser obtidas no sítio eletrônico <http://icebrasil.org.br/>

Gráfico 8 – Diretores com formação no modelo TESE e convicção quanto à centralidade

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

Dos diretores atuantes nas escolas profissionais, oitenta entre os 87 respondentes passaram por formação na Tecnologia Empresarial Socioeducacional, o que representa 92% do total. Ao que consta de alguns relatos espontâneos, na TESE nos últimos anos (2014 a 2018) não houve processos formativos. Assim, diretores que tomaram posse neste período não participaram.

Cabe aqui destacar a inferência de que dos oitenta respondentes que participarão de formação da tese, 16 não a consideram padrão central, o que corresponde a 25%, se considerarmos os demais três que concordam com a resposta, do total de 87. Temos então 19 que não concordam que a TESE seja o referido centro filosófico da escola, o que daria um percentual de 21,8%. Os demais 78,2% dos diretores assumem a TESE como filosofia central nas escolas estaduais de educação profissional.

O desabrochar da TESE enquanto filosofia de gestão, consubstanciada no seu manual operacional⁶², considera como elementares os quatro pilares da educação expressos no relatório de Jacques Delors, a saber: “aprender a conhecer”, “aprender a ser”, “aprender a viver”, “aprender a fazer”. Tais premissas desembocam numa concepção educacional com intencionalidades fundamentadas em perspectivas de atrelamento aos interesses do mercado

⁶² O referido manual pode ser consultado na íntegra no seguinte endereço, sendo elemento obrigatório de estudo para os candidatos ao cargo de diretor escolar das ETEPs: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf

de trabalho capitalista, em consonância direta com os preceitos do encontro mundial sobre educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia, foi organizada e patrocinada pelos organismos multilaterais, entre os quais se destacam a Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Este evento contou com a participação de 155 países e mais de 120 Organizações Não Governamentais (ONGs) e é tido como o marco da alavancada do Movimento de Educação Para Todos (EPT) nos países da periferia do capital.

Aos estudarmos o documento público assinado de forma consignada pelos países e representantes presentes ao encontro, observamos situações da intencionalidade do movimento que influenciariam em nível global os processos educativos formais pelas próximas décadas.

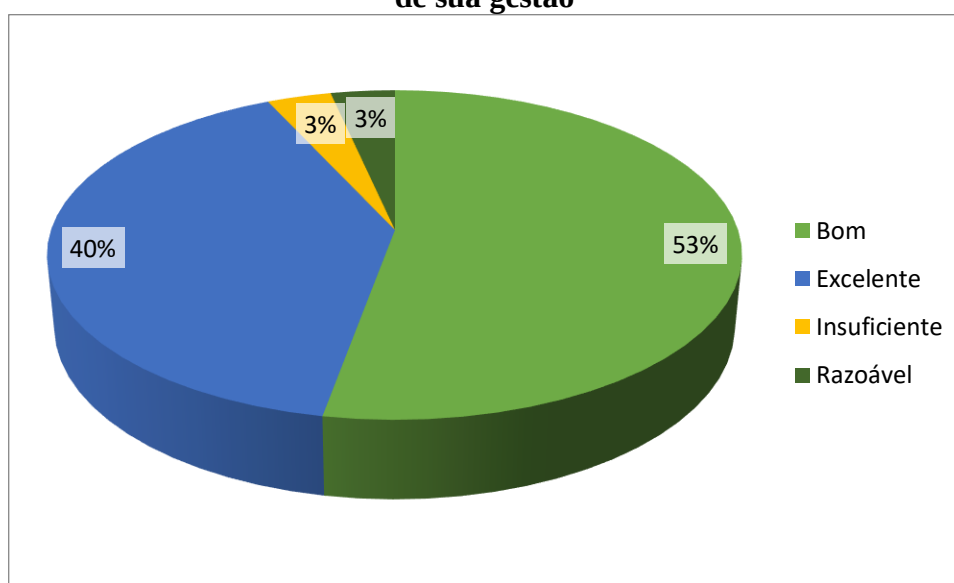
O documento expõe a finalidade da EPT: defender a aprendizagem mínima, necessária para o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício imediato de um ofício. Com efeito, cabe a escola comportar mecanismos de ensino e aprendizagem, de cunho competitivo e empresarial. A partir desses pressupostos, o ensino escolar não precisaria se preocupar com a apropriação dos conhecimentos universalmente produzidos pelo homem no seu processo civilizatório, a exemplo da matemática, a linguagem, a arte, as ciências naturais e sociais, enfim, legaliza a proibição de ensinar conteúdos que elevem a erudição dos educandos, e que lhes garantam a apropriação histórica do que a humanidade produziu. **O que realmente interessa ao mercado, é capacitar um novo trabalhador que se aproprie de paradigmas educacionais voltados, exclusivamente para construção de valores e as atitudes favoráveis às atividades laborais.** (SANTOS, 2014, p. 157, Grifo nosso).

A afirmação de que o foco da capacitação para este novo trabalhador, no caso, os estudantes que se acham na perspectiva de educação profissional das ETECs, está centrado na construção de valores e atitudes favoráveis ao mercado de trabalho capitalista, pode também ser evidenciada, além de no já citado relatório Delors, presente na TESE, no currículo adotado nessas instituições, que é composto por três partes: formação geral, formação profissional e parte diversificada. Este último elemento curricular é composto dos seguintes conteúdos: Formação para a cidadania, horário de estudo I e II, projetos interdisciplinares I e II, projeto de vida, oficina de redação, empreendedorismo, mundo do trabalho e preparação, e avaliação da prática de estágio curricular.

De acordo com a matriz curricular⁶³ do curso Técnico em Edificações, por exemplo, de um total de 5.400 horas cumpridas ao longo de três anos de ensino médio, o estudante tem na formação geral 2.620 horas, formação profissional de 1.600 horas, e parte diversificada de 1.180 horas. Assim, para a constituição de valores e atitudes em favor das atividades laborais são nominalmente expressos 29,62% da carga horária.

Ao abordarmos os aspectos qualitativos em relação à TESE, obtivemos através da pesquisa com diretores alguns dados que destacaremos a seguir.

Gráfico 9 – Diretores segundo a avaliação do Modelo de TESE na concepção formativa de sua gestão



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

Para 93% dos gestores escolares participantes da pesquisa, a TESE tem importância considerada boa ou excelente no desenvolvimento das atividades de gestão. Existe uma consonância entre os preceitos desta filosofia e a intencionalidade da gestão e sua prática? Concretamente, é possível afirmar que sim, considerando os dados obtidos.

Não estaria essa adequação aos padrões da TESE em congruência com a filosofia mundial expressa para a educação através dos organismos multilaterais e dos encontros mundiais que ditam as diretrizes gerais?

⁶³ As matrizes curriculares sofrem algumas alterações em termos quantitativos de curso para curso, mas todas compõem um currículo com 5.400 horas ao longo dos três anos. As áreas são as mesmas, independentemente do curso; alteram-se as disciplinas que compõem a formação profissional (de acordo com o curso). As demais alterações referem-se ao quantitativo de horas na parte diversificada. Na formação profissional, a quantidade de horas (2.620) da formação geral é a mesma para todos. As matrizes curriculares estão disponíveis em http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=209&Itemid=348

Em meio à intensificação das políticas internacionais de reformular os **processos educativos** dos países pobres, utilizando o falso argumento de “ajudar” o desenvolvimento interno sustentável, **os quais promovem reformas pedagógicas que intentam favorecer a inserção imediata dos trabalhadores e seus filhos ao mercado de trabalho**, o capitalismo usa o complexo educacional como um instrumento para sua perpetuação, utilizando, nesse propósito, a escola como um instrumento de empecilho ao projeto da emancipação humana. (SANTOS, 2014, p. 161, Grifos nossos).

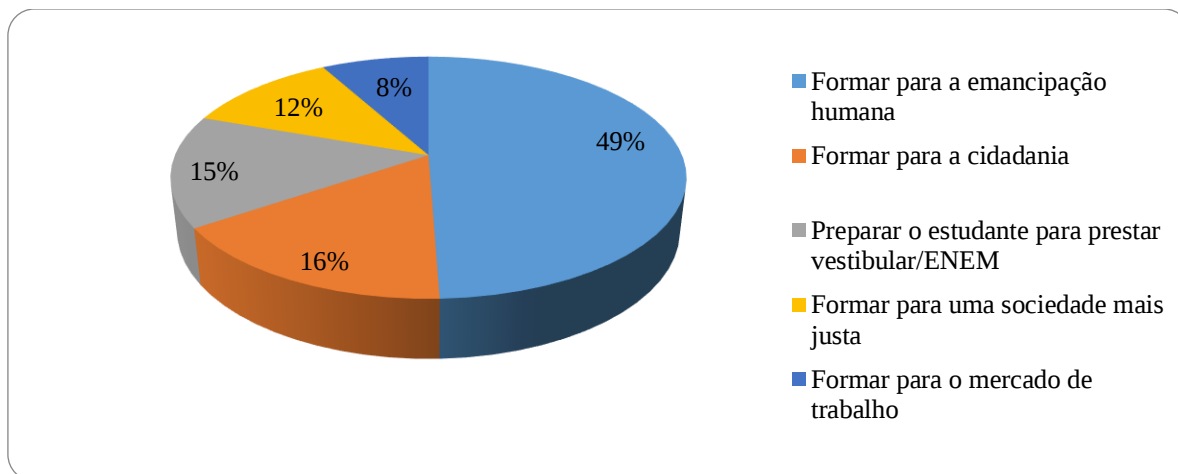
A reforma pedagógica à qual parecem estar aliadas as EEEPs remete ao enquadramento da educação ante a lógica de organização empresarial expressa na TESE: um modelo educacional que se integre à ordem global.

A burguesia das economias dependentes latino-americanas, espremida entre o imperialismo e o proletariado, prefere se aliar com o latifúndio, internamente, apesar de uma ou outra escaramuça com o opressor externo, celebrando com ele uma associação da qual resulta um nexo histórico insidioso. Assim, a burguesia aborígene se deixa resignar aos limites impostos pela ordem imperialista vigente. Contenta-se com a função subalterna que cumpre. **Explicitamente, não rege, deixa-se reger. Apraz-se em ser parte de uma orquestra sem ambicionar o lugar de solista ou regente.** (QUEIROZ, 2014, p. 145, Grifo nosso).

Uma orquestração internacional na qual a posição adotada parece integrar em harmonia a concepção geral de educação voltada aos preceitos de reprodução da cultura produzida (parcialmente) e à inserção positiva do indivíduo na sociedade, tendo como fundamento o desenvolvimento das forças produtivas do capital.

Aos diretores das EEEPs foi proposto também refletir sobre a teleologia da educação profissional a partir da visão deles, e assim caminhar em direção às intencionalidades que eles, enquanto sujeitos da gestão nas escolas, consideravam como diretrizes de atuação.

Gráfico 10 – Diretores segundo a contribuição das EEPS para a educação cearense



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES, 2016

As respostas apontadas pelo conjunto de diretores para a contribuição das escolas profissionais no cenário cearense são uma fonte para entendermos a existência das contradições no plano da realidade objetiva.

Em momentos anteriores, tivemos a participação efetiva dos diretores em processos formativos da TESE, no entendimento de que esta filosofia ocupa centralidade nas ações caracterizada majoritariamente como boa e excelente. Esta representa a expressão dos valores empresariais para a adequação da formação do estudante ao mercado de trabalho capitalista. A maioria dos diretores afirma que a contribuição das EEPS é formar para a emancipação humana.

Cabe aqui ressaltar que a terminologia não carrega um significado singular em termos de essência. Nem sempre um termo possui os mesmos postulados para todas as pessoas que o utilizam; como mencionado anteriormente, o padrão do pensamento pós-moderno no qual estamos inseridos traz para o sujeito a centralidade e não o objeto em si. Ao dizermos emancipação humana, se não estamos tratando de um movimento ontológico, é o sujeito que dirá o tipo de emancipação, que não necessariamente irá sair da superficialidade de sua intenção.

O fato de termos em primeiro plano estes respondentes a afirmar a emancipação humana (49%), em seguida (16%) com formar para a cidadania, 15% preparar para o vestibular, 12% formar para um mundo mais justo e por último, e 8% afirmando ser a contribuição das escolas profissionais formar para o mercado de trabalho, talvez isso indique a contradição entre a filosofia de gestão e a intencionalidade expressa no cotidiano da escola.

Ou talvez não exista uma contradição aparente no que tange à educação profissional; esta é parte integrante da educação mais geral. Os diretores, enquanto licenciados e com uma experiência de mais de década no magistério, possuem mentalidades que permeiam o que a sociedade convencionou determinar como finalidade (aparente, registre-se aqui) da educação:

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação de nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela. (TONET, 2016b, p. 96).

Levando em consideração essa percepção, compreendemos melhor a resposta dos diretores, pois três alternativas se complementam:

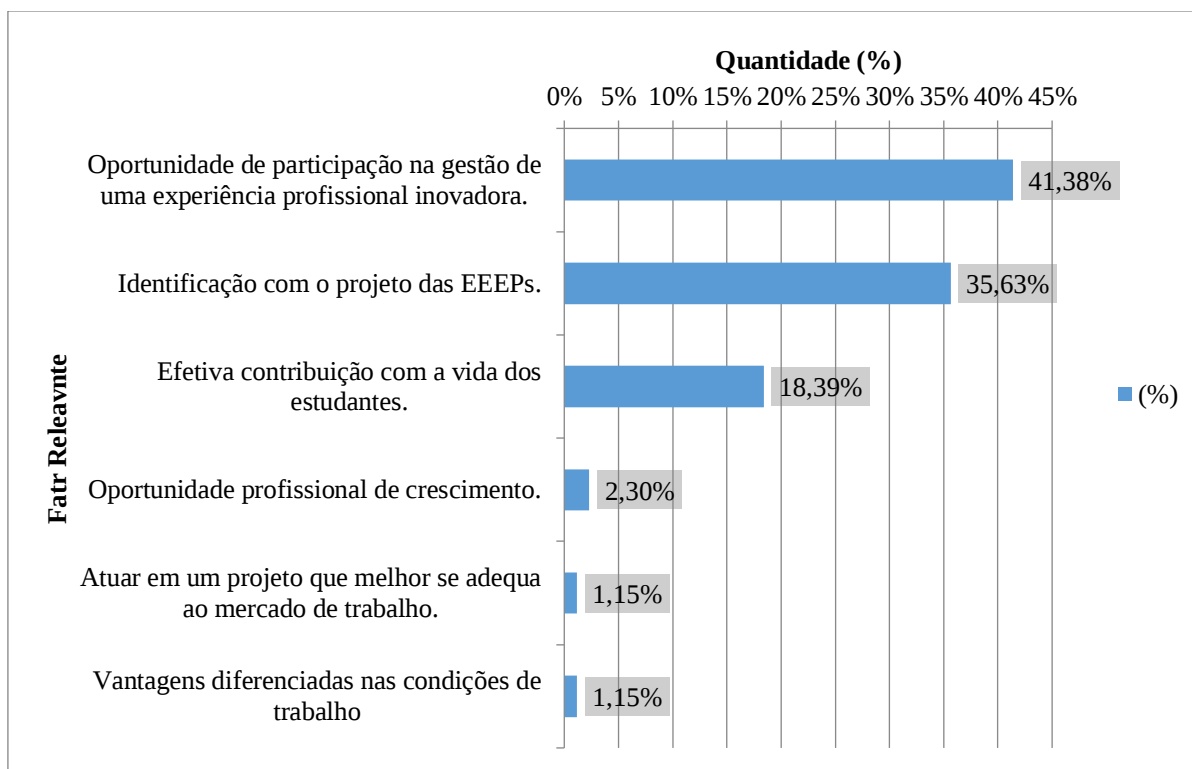
- formar para a emancipação humana;
- formar para a cidadania;
- formar para uma sociedade mais justa.

Existe a possibilidade de que o reflexo deste pensamento sobre a finalidade da educação, presente na sociedade, esteja a orientar a perspectiva dos diretores. Cabe aqui refletir que esta concepção é de natureza idealista.

Ora, esta é exatamente a maneira idealista de pensar a questão da relação entre educação e formação humana, ou seja, uma forma que parte do céu para a terra. O estabelecimento do ideal seria uma tarefa do espírito, da consciência, da subjetividade. A realização prática consistiria na tentativa permanente de configurar a realidade objetiva a partir do que foi estabelecido. (TONET, 2016b, p. 96).

Na tentativa de elucidar a ação e a reflexão dos diretores em seu cotidiano da política educacional, trabalhamos também com a perspectiva de entender a motivação que um professor teve para assumir a função de gestor escolar de uma escola profissional.

Como se vê a seguir:

Gráfico 11 – Fatores relevantes para o docente optar ser gestor em uma EEEP

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

Os sujeitos então revelam sua motivação: 41,38% afirmaram ter se tornado gestores para poder participar de uma experiência profissional inovadora. Até 2007, não existia na rede estadual grandes modelos de educação profissional. Com algumas exceções advindas de duas escolas agrícolas e de duas escolas que ofertavam formação para professores em nível médio, conhecido aqui na região por Normal, na rede estadual não havia oferta de educação profissional.

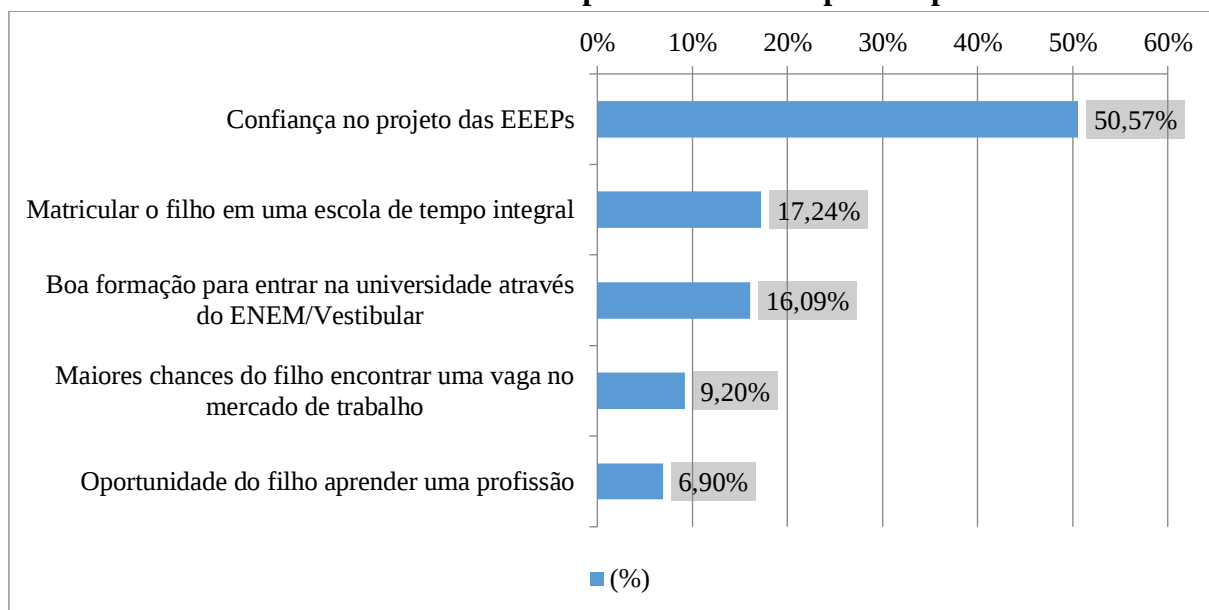
Esta “novidade” parece ter chamado a atenção de professores, o que os levou a assumir cargos de gestão. Em segundo plano, a opção escolhida remonta à identificação com o projeto das EEEPs, em consonância com a oferta desta modalidade educacional, vinculando formação geral e profissional.

Outras duas questões são interessantes nessas respostas: a) oportunidade de crescimento profissional e b) vantagens diferenciadas nas condições de trabalho. Ao que indica o número de respondentes, em termos absolutos (três), o projeto de educação profissional implantado pelo Governo do Ceará não dá diferenciações significativas aos gestores, o que equaliza ainda mais a opção por esta carreira, alicerçada nas duas primeiras respostas mais utilizadas.

Não menos importante, um terceiro grupo de gestores afirma que a decisão de se tornar diretor de EEEP está alicerçada na possibilidade de contribuir com a vida dos estudantes. Os referidos diretores asseguram que veem neste modelo de escola uma oportunidade para a melhoria de vida dos seus alunos.

Também estivemos interessados em ouvir dos diretores a razão pela qual eles acreditam que as famílias escolheram colocar seus filhos nas EEEPs.

Gráfico 12 – Fatores relevantes para as famílias optarem pela EEEP



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016

Na relação direta com as famílias de estudantes, os gestores em seu dia a dia conseguem obter opiniões daquelas em relação ao modelo educacional em vigência. Para estes gestores, a principal razão de matrícula dos pais em uma EEEP ocorre devido à confiança no projeto. Midiaticamente, o governo adota a educação profissional como carro-chefe da propaganda educacional, fornecendo inclusive ônibus para o transporte destes alunos, no qual se vê uma carteira de trabalho em destaque.

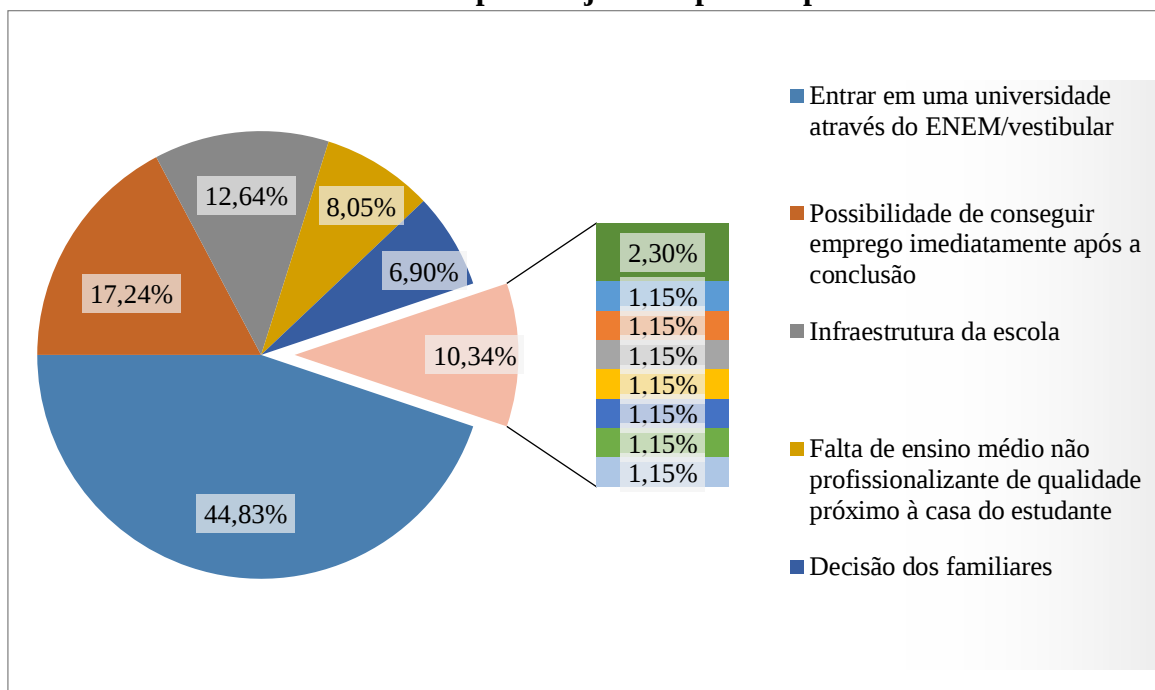
Foto 4 – Ônibus escolares utilizados por Estudantes da EEEP



Foto: disponível em: <https://www.tagsmood.com/hashtag/governodoestadodocear%C3%A1>

Ao unir as repostas sobre o projeto das EEEPs, oportunidade de o filho encontrar vaga no mercado de trabalho e aprender uma profissão, temos o total de 66,7%. Das demais possibilidades de os pais, na visão dos diretores, escolheram para ter o filho em uma EEEP está: funcionamento em tempo integral, para 17,24%, e possibilidade de passar no vestibular/ENEM, para 16,09%.

E para esses mesmos diretores, o que levaria o estudante a optar por uma EEEP?

Gráfico 13 – Fatores relevantes para os jovens optarem por ser aluno de uma EEEP

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

Agora, uma inversão interessante para inferirmos. Os diretores afirmam em sua maioria que os pais decidem pela escola profissional por conta do projeto da EEEP e seus desdobramentos no mercado de trabalho, ao tempo que consideram que estes filhos escolhem as EEEPs pela oportunidade de entrar nas universidades via ENEM/Vestibulares.

Sendo assim, filhos e pais teriam visão opostas sobre as possibilidades prementes nestas escolas. Adiante, iremos confrontar esta resposta com a opinião dos próprios estudantes.

Em segundo e terceiro lugar na opinião dos gestores, os jovens escolhem as EEEPs para conseguir vaga no mercado de trabalho (17,24%) e pela boa estrutura da escola (12,64%).

Com os diretores, percebemos então diversas contradições no que diz respeito ao ideário das EEEPs. Em primeiro plano, temos uma ampla maioria de gestores que participaram da formação em TESE; consideram-na o modelo central da ação da escola e que ela é boa ou excelente; afirmam que o objetivo da escola é formar para a emancipação humana; escolheram ser gestores por isso constituir uma experiência profissional inovadora e pela confiança no projeto. Já os pais escolhem ter seus filhos nesta instituição por confiança no projeto; e os filhos, para entrarem numa universidade.

Se as respostas dos diretores vão ao encontro de formação idealista, que pressupõe a educação como uma finalidade de formar integralmente o ser humano, no plano objetivo governamental as ideias são mais objetivas.

Vejamos o que diz o PPA sobre objetivos da educação profissional, ou melhor, da formação do capital humano, após a celebração de um acordo com o Banco Mundial, que resultou em um estudo, proporcionando o seguinte entendimento governamental:

A análise qualitativa sobre a formação de capital humano no Estado identifica dois problemas chave: baixa qualidade da educação básica e baixo nível de qualificação técnica do trabalhador na economia cearense. As ações direcionadas a ampliar a qualificação da força de trabalho, portanto, deve, necessariamente, contemplar a melhoria da qualidade do ensino básico, eliminando a defasagem ainda presente em relação à situação média do país e os Estados mais bem colocados em nível nacional. As iniciativas devem, ainda, buscar ampliar o estoque de profissionais qualificados e adequar o fluxo de trabalhadores às necessidades do mercado. (CEARÁ, 2016, p. 110, Grifo nosso).

A função da educação profissional para o Governo do Ceará/Banco Mundial: “ampliar o estoque de profissionais qualificados e adequar o fluxo de trabalhadores às necessidades do mercado”. Mais clareza do que isto, impossível! Sem meias-palavras nem retórica rebuscada para camuflar algum tipo de crítica. Transparente, assertivo! Aluno de escola profissional = estoque! Para quê? Para atender às necessidades do mercado!

A terminologia utilizada não advém de uma síntese crítica à educação profissional, por vezes denominada de “devaneio esquerdista”, acusando os autores de tentar impedir o progresso da sociedade. O termo estoque, segundo o dicionário Aurélio *On-Line*, possui três significados: 1) Mercadorias acumuladas ou em depósito, 2) Local onde está mercadoria se encontra depositada e 3) Quantidade de qualquer produto ou valor.

Marx denominava o conjunto de trabalhadores desempregados como exército reserva. Para o capital, estoque reserva. Para que perder tempo tentando humanizar o que na sociabilidade burguesa é um meio de produção, uma mercadoria, tal qual o seu conjunto (matéria-prima, máquinas, ferramentas...)? Vamos direto ao ponto: um jovem cearense (filho dos trabalhadores que constituem a grande contingência de seres humanos neste território, que possuem quase ou nenhum acesso aos bens materiais dos quais são produtores), que está no banco escolar de uma escola profissional, é o estoque da fábrica/loja/serviço que está ao lado de sua escola. O dono recebe seu estoque gratuitamente, tendo o governo através das finanças públicas formado, e pronto para uso! Reiteramos, a concepção do governo do Estado do Ceará não poderia ser mais clara.

Mas o exercício ontológico da pesquisa não nos permite ficar na superficialidade. Mesmo que o documento oficial do governo expresse sua opinião, vejamos o que dizem as diretrizes para a educação profissional no Ceará do Conhecimento:

Principais Diretrizes

Aperfeiçoamento da gestão do processo de inserção dos alunos e egressos das EEEPs no mercado de trabalho e no ensino superior;

Ampliação e fortalecimento de parcerias com o setor produtivo na consolidação da educação profissional no Estado do Ceará, garantindo estágio dos alunos das EEEPs; Expansão do atendimento à demanda por educação profissional integrada, considerando-se as necessidades, potencialidades e arranjos produtivos locais na escolha dos cursos técnicos, privilegiando áreas estratégicas para o desenvolvimento do Estado;

Articulação da educação profissional, ensino técnico, concomitante e subsequente, e tecnológico, otimizando laboratórios e promovendo intercâmbio de práticas e experiências; e

Construção de uma nova agenda para o desenvolvimento de políticas de qualificação profissional demandadas pelo mercado de trabalho. (CEARÁ, 2015, p. 111).

As diretrizes apontam para a “inserção no mercado de trabalho; fortalecimento de parcerias com o setor produtivo; atendimento à demanda dos arranjos produtivos locais; qualificação demandada pelo mercado de trabalho”. Todas as diretrizes, sem exceção, apontam as necessidades vistas pelo Estado.

Aqui, a contradição novamente vem à tona. Os diretores indicaram uma perspectiva completamente inversa, pelo menos aparentemente, tendo em vista as discussões já iniciadas.

Poderíamos até cair na tentação de chegar a conclusões, dada a clareza, que não permitem nem mesmo o jogo de palavras, como às vezes é comum no ideário do capital, associando termos como flexibilização, multifuncionalidade, múltiplas inteligências, que tentam dar a suas terminologias uma assertividade positiva e assim esvair seus contrapontos.

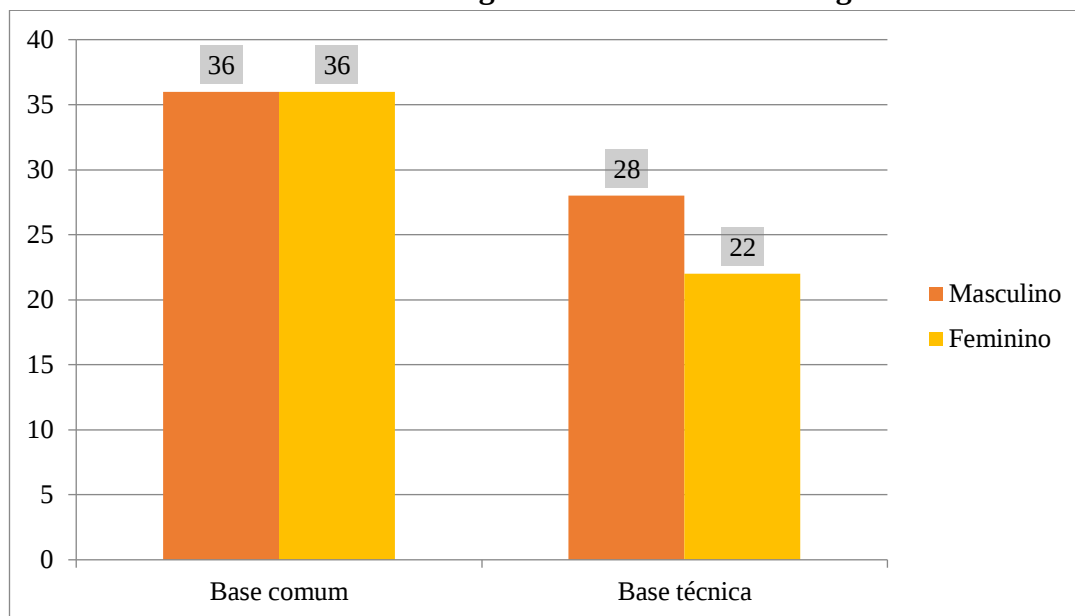
No entanto, ontologicamente, o caminho é longo. Um som propaga-se em todas as direções, ocupando os espaços vazios para, em seguida, reverberar no sujeito e adquirir significados. Temos muito a ouvir. E se fôssemos até os professores?

4.2 Professores da rede estadual de educação profissional: a fala de quem a tem

No decurso da pesquisa, realizamos entrevista com os professores da rede estadual de educação profissional. Expressamos sua metodologia no capítulo 1 desta tese. Participaram 122 professores, de uma escola de cada região administrativa da educação do Ceará.

Em um primeiro momento, passamos a realizar uma caracterização dos sujeitos envolvidos com as práticas educacionais da referida rede.

Gráfico 14 – Professores segundo a base curricular e gênero



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2018.

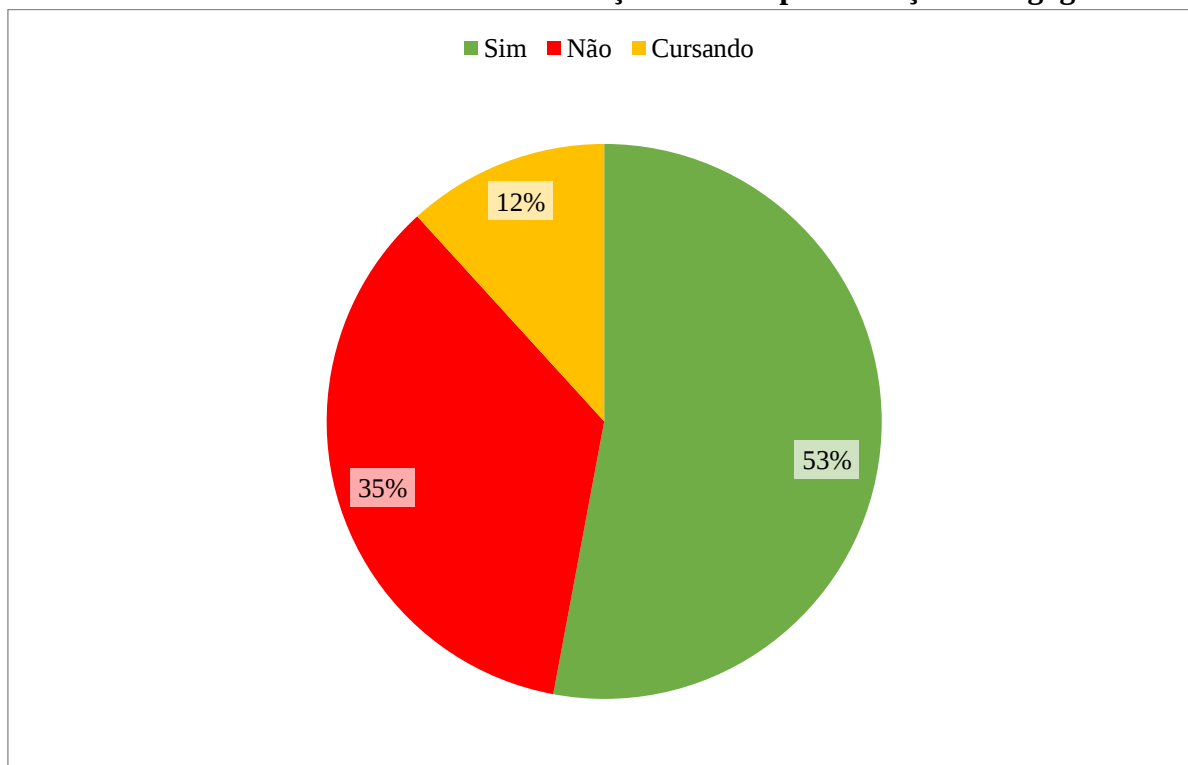
Foram entrevistados 72 professores que atuam na base comum, a área de formação geral da educação profissional, e cinquenta professores da área técnica. Foram 64 do sexo masculino e 58 do sexo feminino. Saliente-se que a pesquisa realizada nas escolas se deu de forma aleatória, ou seja, quando os aplicadores chegaram à instituição, entrevistaram professores que estavam à disposição naquele momento, não sendo direcionados pelo gênero ou área de atuação. Tentou-se manter em termos aproximados os quantitativos de 18% e 20%, conforme descrito na metodologia.

Também foi interrogado aos professores sobre a formação. Com relação aos que atuam na base comum, a ampla maioria possui a formação de licenciado. Na área técnica, para os cursos é exigida graduação em forma de bacharelado ou tecnológico; em alguns cursos, aceitam-se a formação em outra área de nível superior e o curso técnico. Consta dos requisitos “desejáveis”: experiência na área e como docente, mas não há impeditivo de o candidato não a possuir.⁶⁴

⁶⁴ É possível verificar as exigências para os cursos ofertados nas EEEPs no formato de Ensino Médio Integrado (EMI), acessando a página do CENTEC <http://www.centec.org.br/programa-emi/>

Neste cenário, perguntamos aos professores que atuam na área técnica se estão inseridos em alguma licenciatura ou complementação pedagógica para adquirirem o direito de lecionar.

Gráfico 15 – Professores com Formação em Complementação Pedagógica

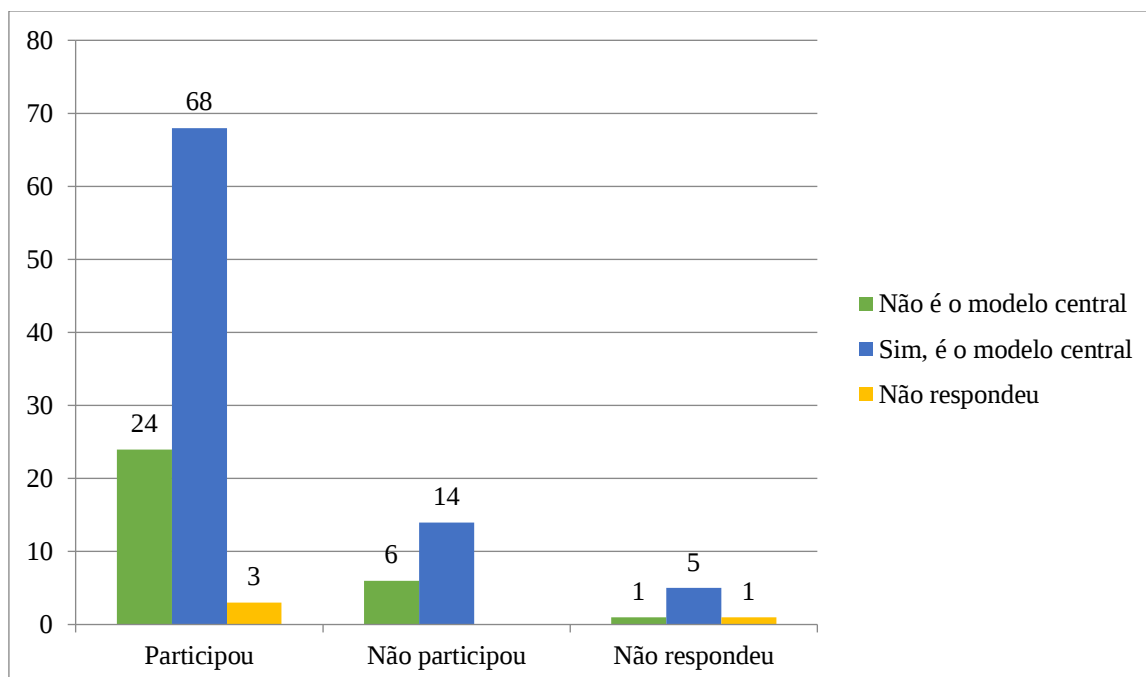


Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GP TREES de 2016.

Dos respondentes, 65% afirmaram que já possuem complementação pedagógica ou estão cursando, enquanto 35% ainda não fazem este tipo formação.

Passamos então a adentrar o campo conceitual de atuação nas EEEPs e suas relações com a política pública implementada. Assim como aos diretores, perguntamos se o professor participou de alguma formação na TESE. Também inquirimos se considera esse modelo central de atuação nas escolas.

Gráfico 16 – Professores com formação no modelo TESE e convicção quanto à centralidade



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2018.

Dos entrevistados, 95 participaram de formação em TESE, vinte não participaram e sete não responderam à pergunta. Dos 95 participantes, 68 ou 71,5% consideram que a TESE é o modelo central para as EEEPs; 24 ou 25,2%, mesmo tendo participado da formação, não consideram a TESE o modelo central; e outros três participaram, mas não responderam à questão.

Do grupo que respondeu não ter participado de formação em TESE, 14 ou 70% consideram a TESE o modelo central de atuação nas EEEPs; por conseguinte, 30%, dos que não participaram de formação também não acreditam ser a TESE o modelo central.

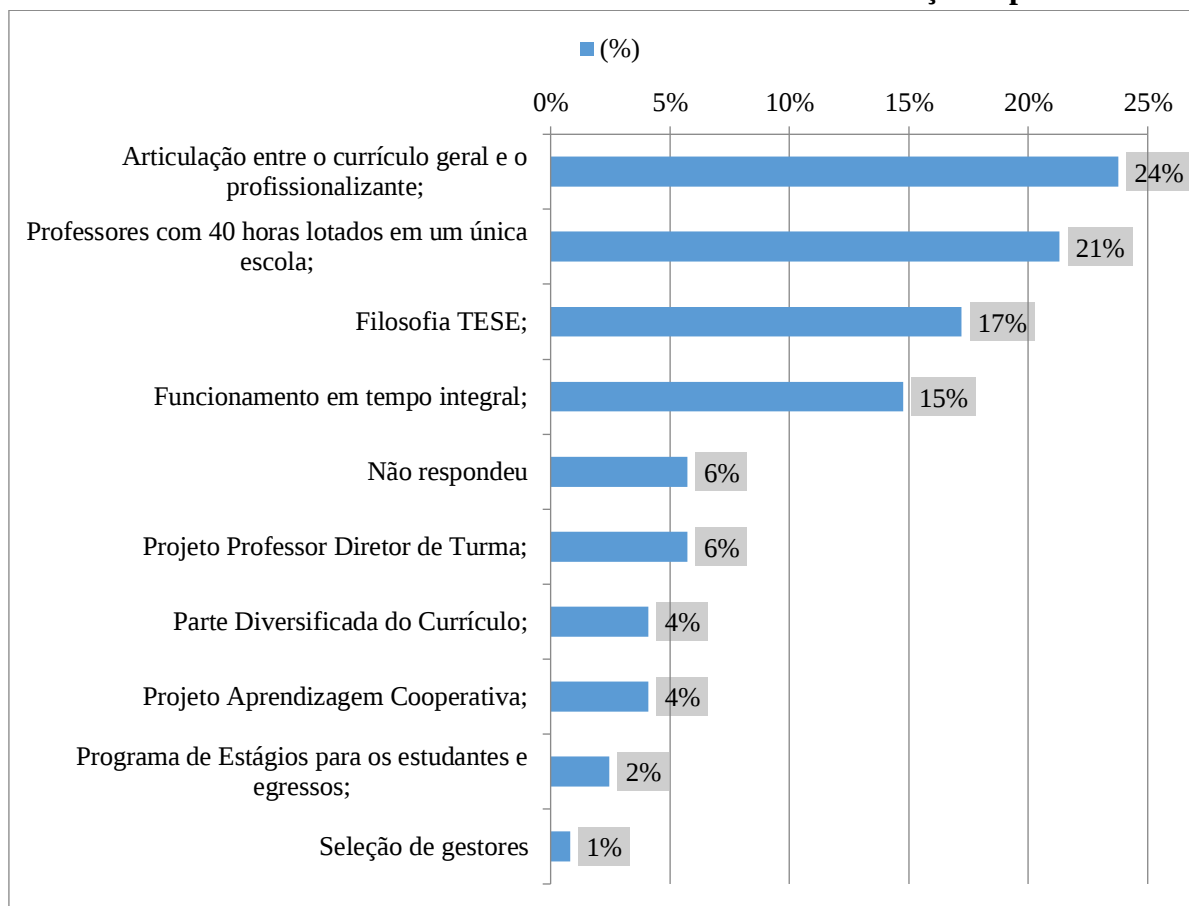
Dos sete que não responderam à pergunta de participação em formação na TESE, cinco o consideram o modelo central.

Em síntese, 87 professores, de 122 participantes, acreditam que a TESE é o modelo central filosófico em atuação na rede estadual de educação profissional, o que corresponde a 71,31%. Com relação aos diretores, esta mesma pergunta obteve o índice de 78,2%, o que demonstra uma percepção simétrica entre ambos os atores.

Nesta nova pesquisa, realizada no ano de 2018, trabalhamos com os professores em relação aos resultados alcançados pelas EEEPs, que têm sido utilizados em diversos encontros educacionais sobre avaliações externas e bons indicadores internos, como demonstrado no capítulo 3; além da aprovação no ensino superior.

Inicialmente perguntamos sobre qual a razão para estes resultados. Vejamos as respostas dos professores

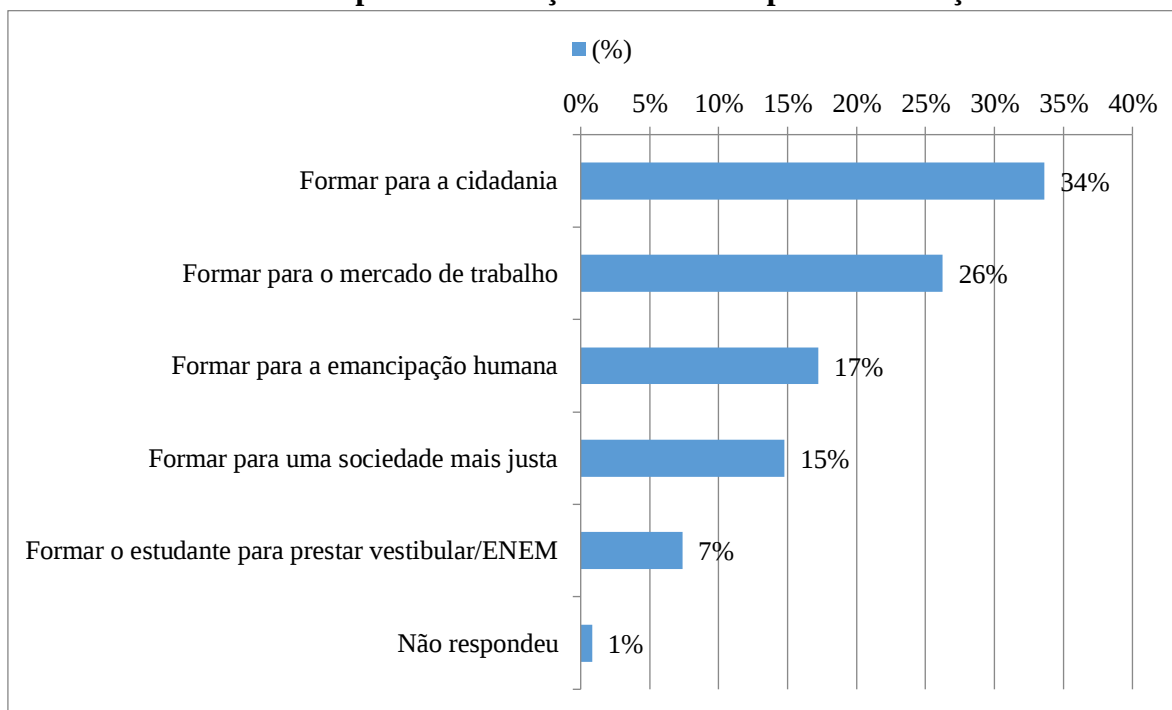
Gráfico 17 – Características mais influentes nos resultados alcançados pelas EEEPs



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2018.

Para a maioria dos professores, o resultado da articulação entre o currículo geral e o profissionalizante seria responsável pela elevação dos resultados dos estudantes. Em segundo lugar, para 21% dos professores, a lotação de 40 horas do professor em uma única escola é que impulsiona a política da educação profissional; já para 17%, a TESE seria a contribuição decisiva para os resultados.

Assim como fizemos com os diretores, perguntamos sobre a contribuição das EEEPs para a educação cearense.

Gráfico 18 – Principais contribuições das EEEPs para a Educação Cearense

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2018.

Os professores apontam que formar para a cidadania é a principal contribuição (34%), seguido de mercado de trabalho (26%); já a emancipação humana, diferentemente dos diretores, ficou em terceiro lugar (17%). Ao que tudo indica, pela presença de professores da área técnica, advindos de outro tipo de formação, o foco no mercado de trabalho parece ocupar destaque.

Como os itens eram os mesmos, nesta questão para diretores e professores, resolvemos, para efeito de inferências, aglutinar os seguintes itens: formar para emancipação humana, formar para a cidadania e formar para uma sociedade mais justa. Para os professores, estes itens somam 66% das opções de contribuição das EEEPs no cenário da educação cearense; para os diretores, 77% optaram por uma dessas três opções.

A divergência entre os dois grupos ficou mesmo nas opções entre mercado de trabalho e vestibular/ENEM. Para os professores, essas opções ficaram com 26% e 7%; para os diretores, 8% e 15%, respectivamente.

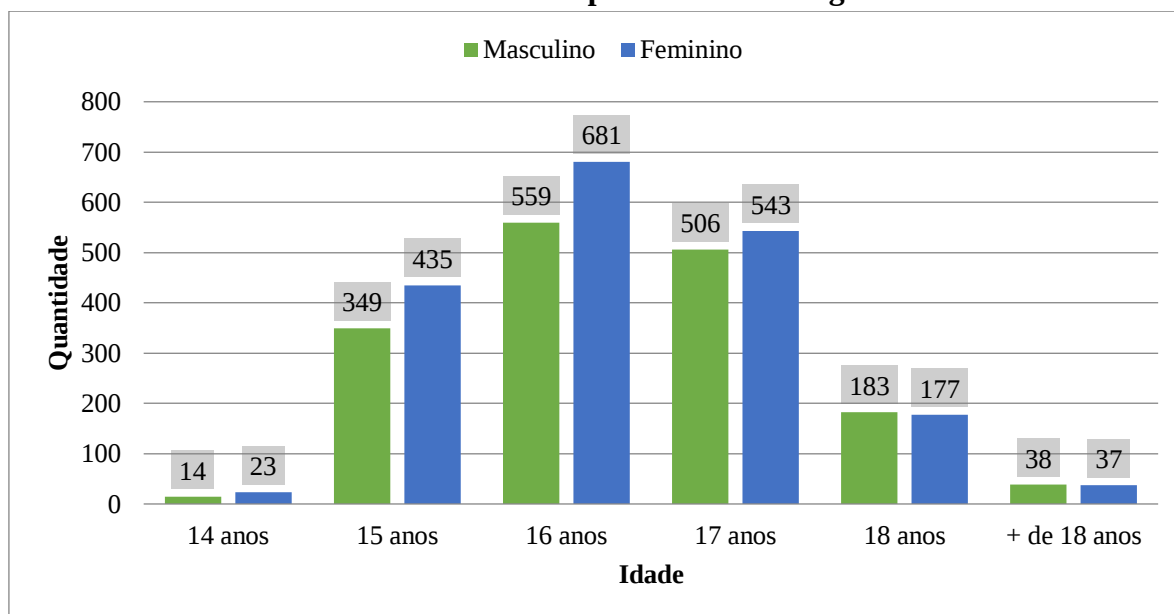
Ao analisar as respostas de ambos os grupos, percebemos novamente uma consonância entre as posições, o que não esconde algumas contradições da linha da superfície em relação à política pública e à filosofia governamental.

E quanto aos estudantes, qual seria a opinião deles em relação ao que vivenciam? Afinal, a política na versão governamental foi desenhada para eles, pelo menos na retórica formal.

4.3 Os estudantes e suas percepções

Apresentamos a seguir a caracterização dos estudantes que, no ano da pesquisa, 2016, ocupavam os bancos escolares das EEEPs. Lembramos aqui que a pesquisa foi realizada em 35 escolas, com 3.545 estudantes da rede, no segundo semestre do referido ano.

Gráfico 19 – Alunos por faixa etária e gênero



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

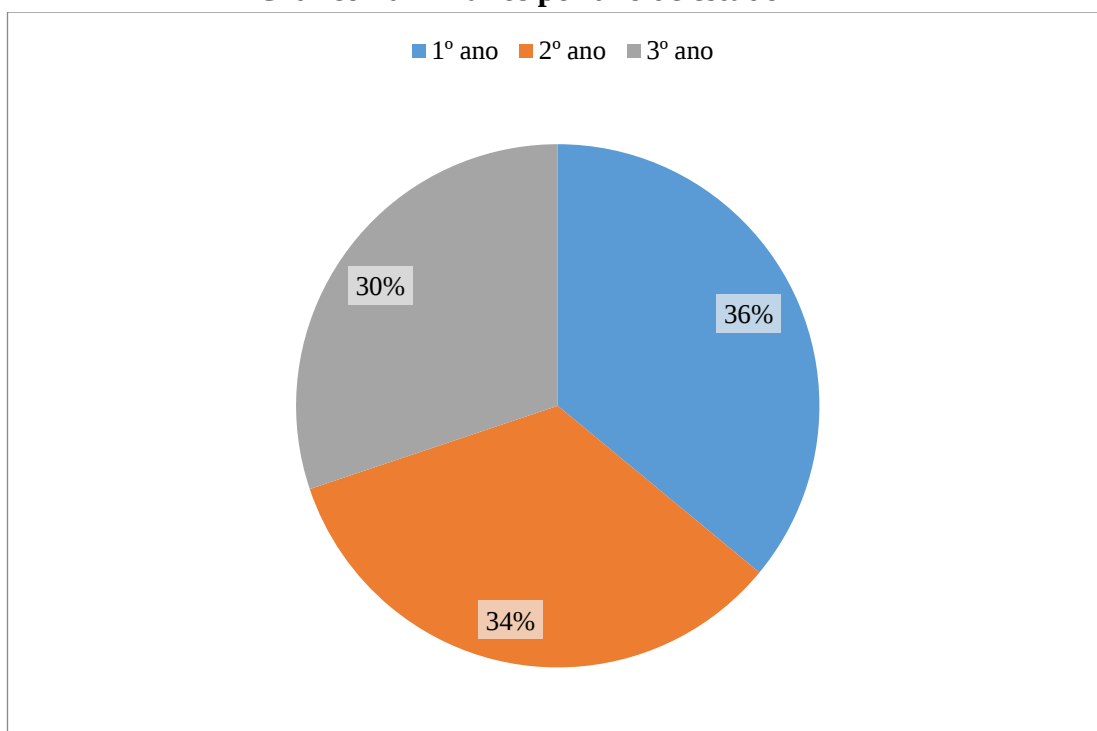
Com base nos dados, percebemos que a maioria dos estudantes das EEEPs é formada por pessoas do gênero feminino, totalizando 53,5% dos respondentes. Com relação à série que cursam na rede, 1.896 dos 3545 respondentes são deste gênero.

Os dados apontam uma concentração de estudantes, com a idade correta para o ensino médio. O ensino fundamental no país possui nove anos de duração, tendo seu início no 1º ano com a idade de seis anos. Assim, sua conclusão ocorre aos 14, isso considerando uma trajetória ideal, de entrada, nenhuma reprovação e conclusão sem abandono. Nessa trajetória, o ensino médio teria estudantes com 15 anos no 1º ano, 16 no 2º e 17 anos no 3º ano, concluindo a educação básica nesta idade.

Ao que parece, as EEEPs conseguem ter em suas fileiras estudantes na faixa etária correta de escolarização, nos padrões estabelecidos na legislação. Do total, 86,68% estão nas respectivas faixas etárias.

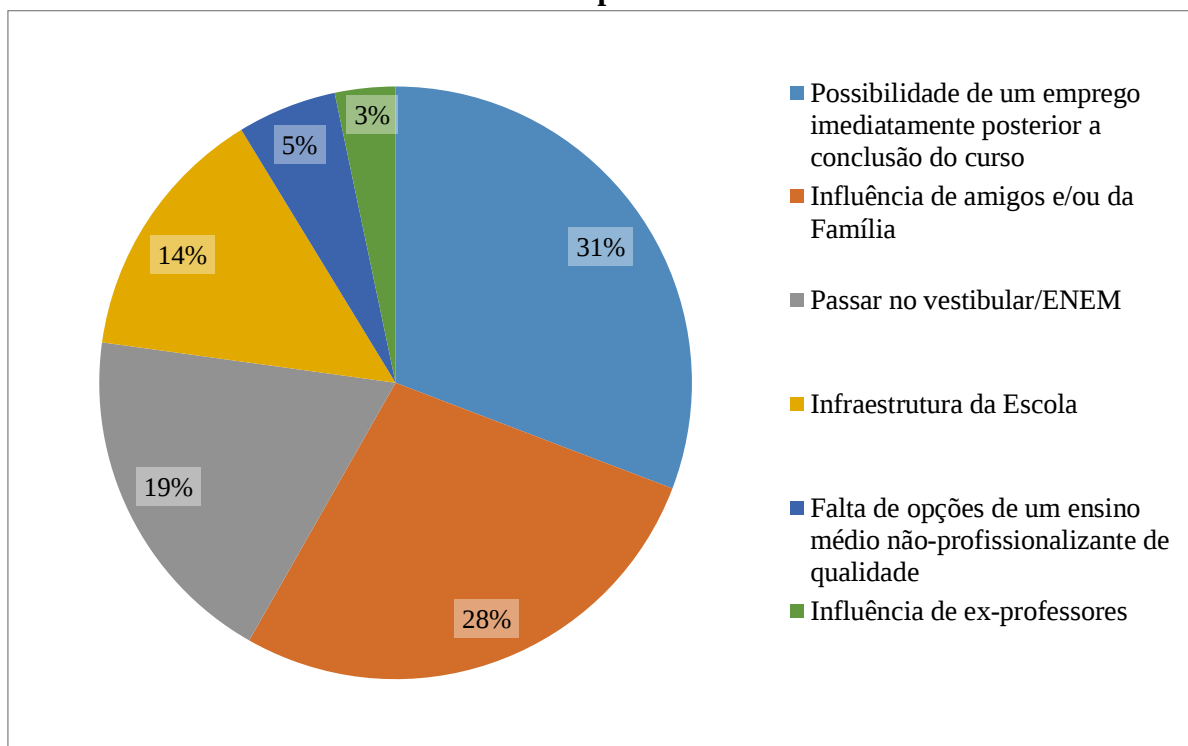
Ao realizarmos a pesquisa, seguindo uma amostra buscada, de 20% dos estudantes frequentando a escola, em cada série, conseguimos equilibrar as situações, mesmo com a variação de turmas e número de estudantes por escola. Temos uma distribuição para cada série que nos permite fazer inferências sobre as respostas com três visões distintas: a) aqueles que estavam no primeiro ano de escola; b) os alunos no meio de sua trajetória no ensino médio profissional; c) os alunos que estavam concluindo, estando no último ano e já visando seus próximos passos após o ensino médio.

Gráfico 20 – Alunos por ano de estudo



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

A pesquisa conseguiu captar a realidade da matrícula existente nas EEEPs. Apesar do equilíbrio, os 1ºs anos possuem maior número de alunos, seguidos por 2º e 3º anos.

Gráfico 21 – Motivos para a escolha da escola

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

Este gráfico revela a natureza de objetivos dos estudantes ao optarem por uma EEEP. Percebemos que as nuances envolvendo o ideário do capital em relação à empregabilidade “facilitada” através da profissionalização se faz presente no jovem, de 15 anos, que busca na escola um caminho para encurtar a distância em relação ao emprego.

O estudante que procura a EEEP não está, pelo menos em sua maioria, na busca por uma melhor qualidade do ensino, tendo em vista que apenas 5% optaram pela EEEP porque não viram um ensino propedêutico com qualidade e resolveram ir para as profissionais. Na outra ponta, 30,78%, quase um em cada três jovens que está na EEEP, vislumbram conseguir emprego com a conclusão do curso. Se somarmos a isso a influência de amigos/família (27,43%), que muito provavelmente almejam os mesmos ideários da empregabilidade com maior garantia, temos 58,2%.

Os dados confirmam o que as pesquisas apontavam: a juventude cearense, em consonância com o discurso do capital, fortalece as fileiras de formação de mão de obra através do projeto das EEEPs.

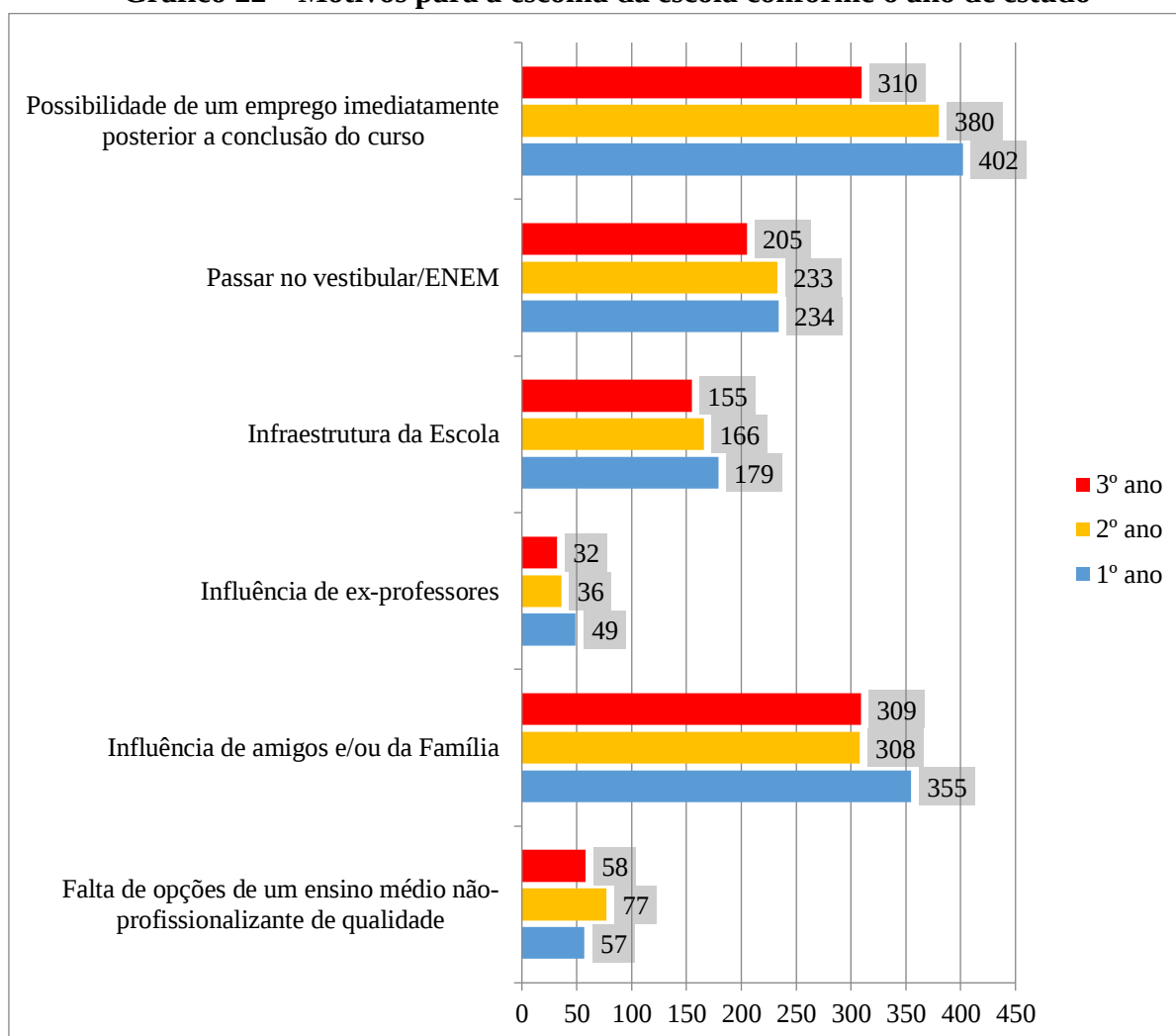
Ressaltamos aqui a pergunta feita aos diretores sobre as razões que eles apontavam como o motivo de escolha do estudante pela EEEP: 44,8% afirmaram que esta

ocorreria para o ingresso no ensino superior, o que não se confirmou na fala do próprio estudante.

O governo, ao que parece, tem a clareza, e os estudantes a entendem. No entanto, em respeito ao método, tentaremos isolar as respostas por série nesta questão, ou seja, veremos como as respostas se comportam considerando um aluno do 1º ano (recém-ingressante), do 2º ano (que já percorreu e teve acesso à filosofia da escola) e do 3º ano (que está prestes a deixar a escola).

Os dados aqui apresentados foram a média do conjunto de respostas.

Gráfico 22 – Motivos para a escolha da escola conforme o ano de estudo



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

A estratificação de respostas por série indica uma situação que ao longo do percurso de análise do objeto nos inquietou. Será que ao adentrar a escola, o aluno sofre influência e acaba optando por ingressar no ensino superior com o propósito mercadológico

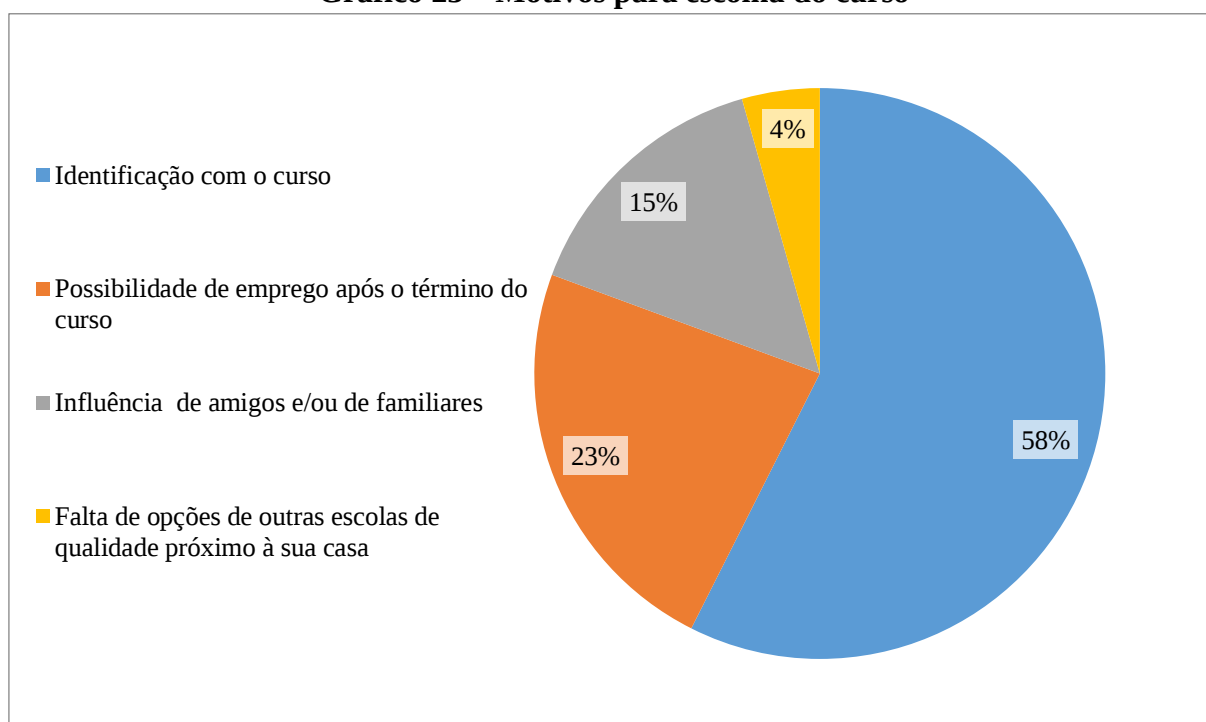
da educação profissional? Essa pergunta está alicerçada nos indicadores que a educação profissional tem de aprovação em universidades, o que poderá pautar o objeto de pesquisas futuras de outros interessados na temática ou na continuação deste trabalho.

Dos entrevistados como estudantes, 1.276 estão no primeiro ano, 1.200 no segundo ano e 1.069 no terceiro ano. As três principais respostas para a opção do aluno pela EEEP foram: possibilidade de emprego, influência da família e prestar vestibular/ENEM. Em termos relativos, não houve variação significativa entre os respondentes, o que denota que a opinião deles é praticamente invariável: para quem adentrou a escola, para quem estava no meio do percurso ou para quem estava quase concluindo.

Dos que visaram ao emprego ao entrar na escola, no 1º ano foram 31,50%, no 2º ano 31,66% e no 3º ano 28,99%. Para aqueles que sofreram a influência de familiares e amigos, a resposta é a seguinte: 1º ano, 27,82%; 2º ano, 25,66%; 3º ano, 28,90%. Para os que entraram visando às universidades, os dados também demonstram equilíbrio: 1º ano, 18,33%, 2º ano, 19,41% e 3º ano, 19,17%.

Outra característica das EEEPs é que, segundo o seu modelo de seleção, o estudante ao realizar sua pré-inscrição para a escola já faz a opção por um curso. Neste cenário, também nos interessamos em saber como um adolescente de 14 ou 15 anos faz a opção por um dos cursos que a EEEP oferta.

Gráfico 23 – Motivos para escolha do curso

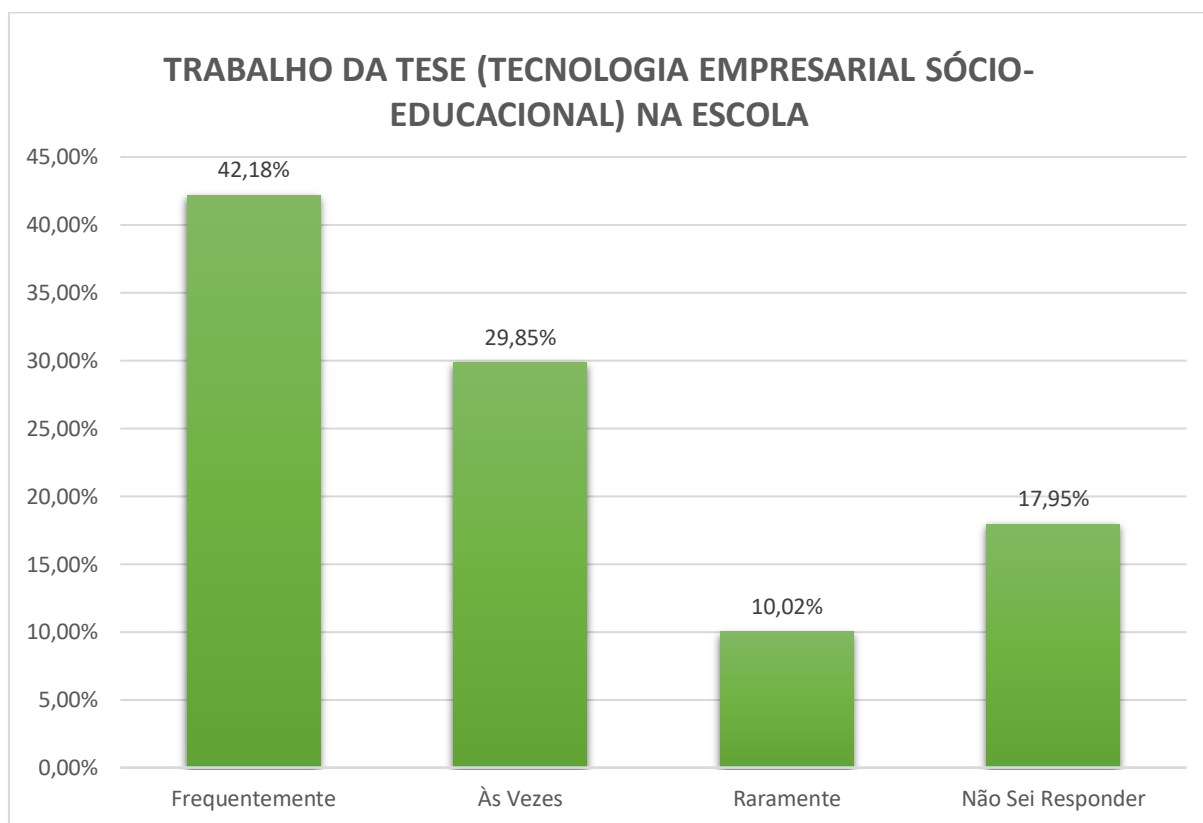


Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

Para a maioria dos respondentes, há uma identificação com o curso (58%), seguido novamente pela empregabilidade (23%). Assim, fortalecemos novamente a concepção presente na juventude cearense de formação para mão de obra, uma vez que a identificação com o curso sugere ao mesmo tempo uma profissionalização.

A seguir, trazemos uma questão que tentou obter dos estudantes a relação que a escola tem com a sua filosofia de gestão, no caso, a TESE, através de como esta chega aos referidos alunos.

Gráfico 24 – Distribuição da relação entre a EEPP/TESE e sua aplicação, 2016



Fonte: Elaboração própria do autor, com base em GPTREES de 2016.

A pergunta feita aos estudantes que, em síntese, apresentamos no gráfico era a seguinte: a TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) é trabalhada nesta escola? Ao elaborarmos essa questão estamos tentando ir além do que está expresso na orientação da política pública, uma vez que o documento da TESE é o marco filosófico das EEPPs, mas gostaríamos de saber se ela chega até o estudante.

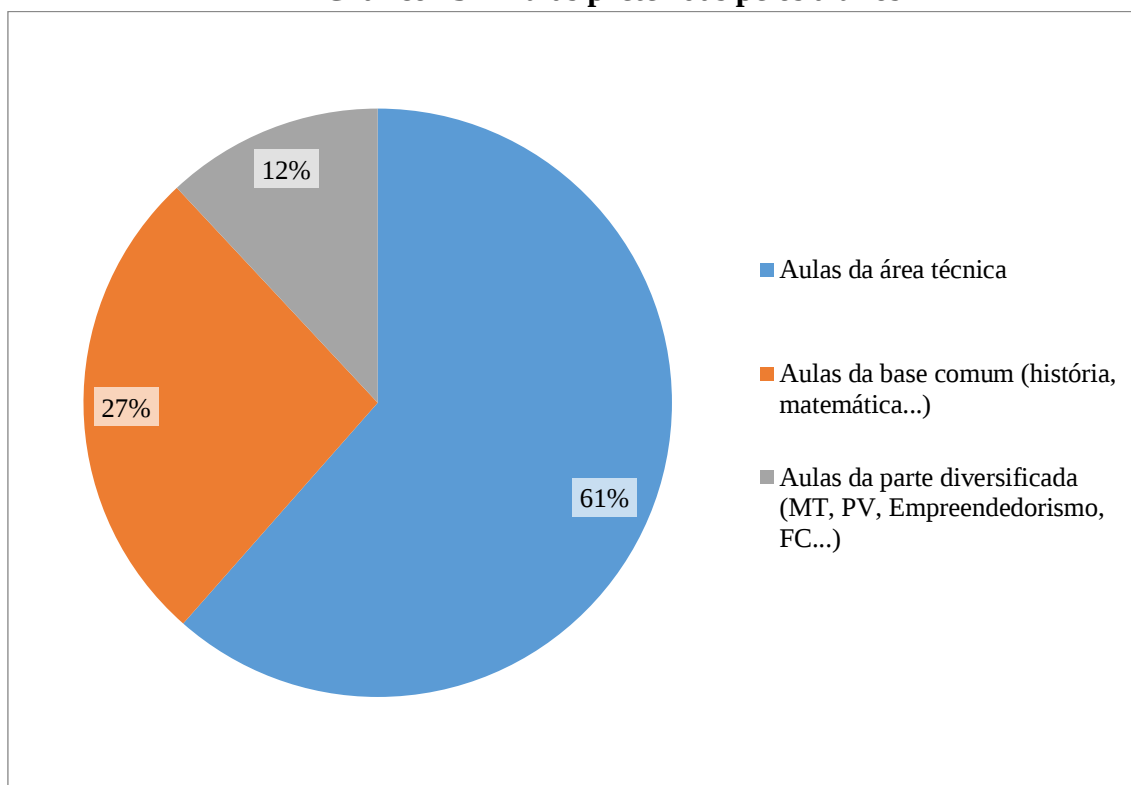
As respostas obtidas sugerem que a presença da TESE marca o cotidiano da escola, tendo em vista que isoladamente 42,18% dos estudantes respondem frequentemente, o

que, se somados aos respondentes que disseram às vezes, importa em 72,03%. A TESE, e suas imbricações filosóficas estruturais, está presente na juventude cearense que ocupa os espaços das escolas profissionais.

No tocante à preferência por uma das áreas do currículo, perguntamos aos estudantes, uma vez que em sua resposta é possível inferir sobre a atração e/ou necessidade de empregabilidade.

Vejamos o resultado.

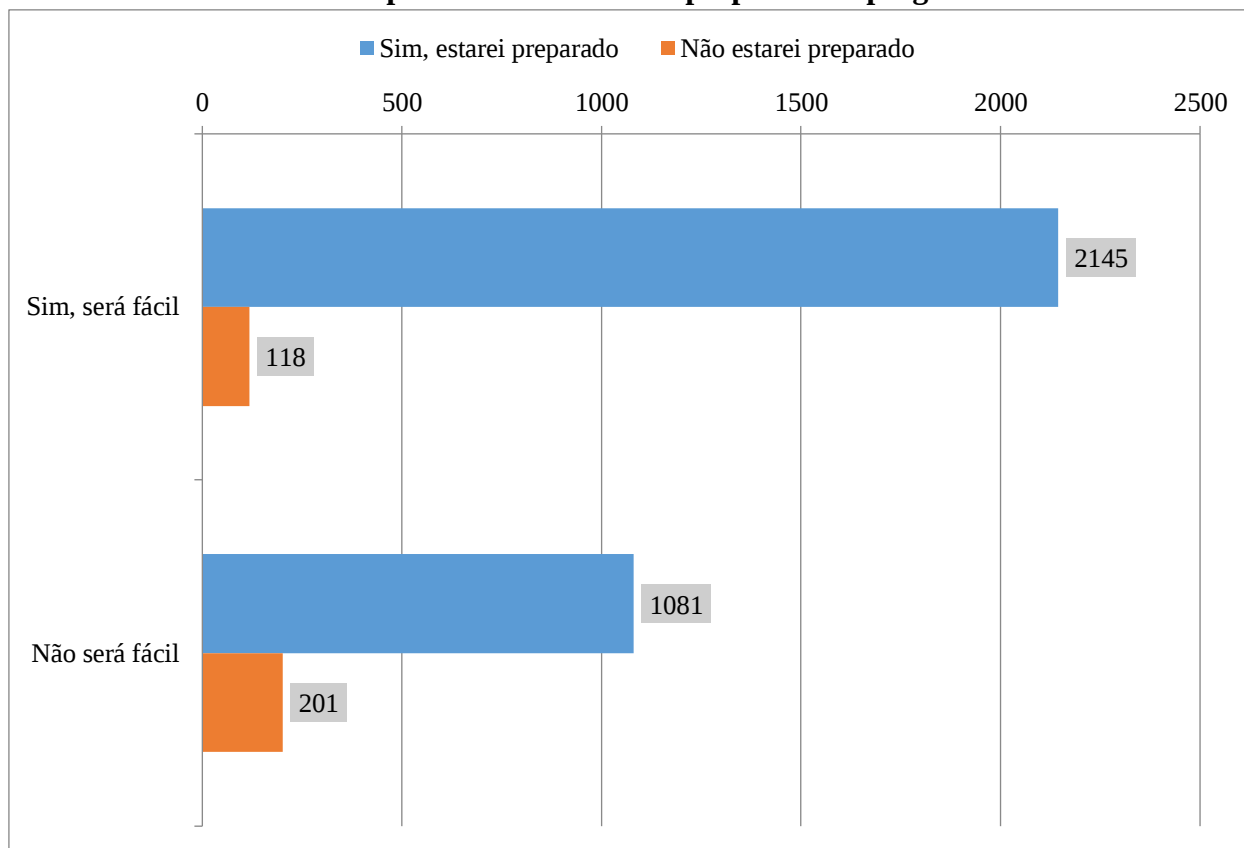
Gráfico 25 – Aulas preteridas pelos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

Novamente os dados corroboram situações anteriores: 61% dos alunos preferem as aulas da base técnica, que na estrutura curricular são as direcionadoras no mercado de trabalho.

Na esteira da pesquisa, nos interessamos em saber qual seria a expectativa desses jovens em relação à sua preparação para o mercado de trabalho, bem como as possíveis facilidades de acesso a ele.

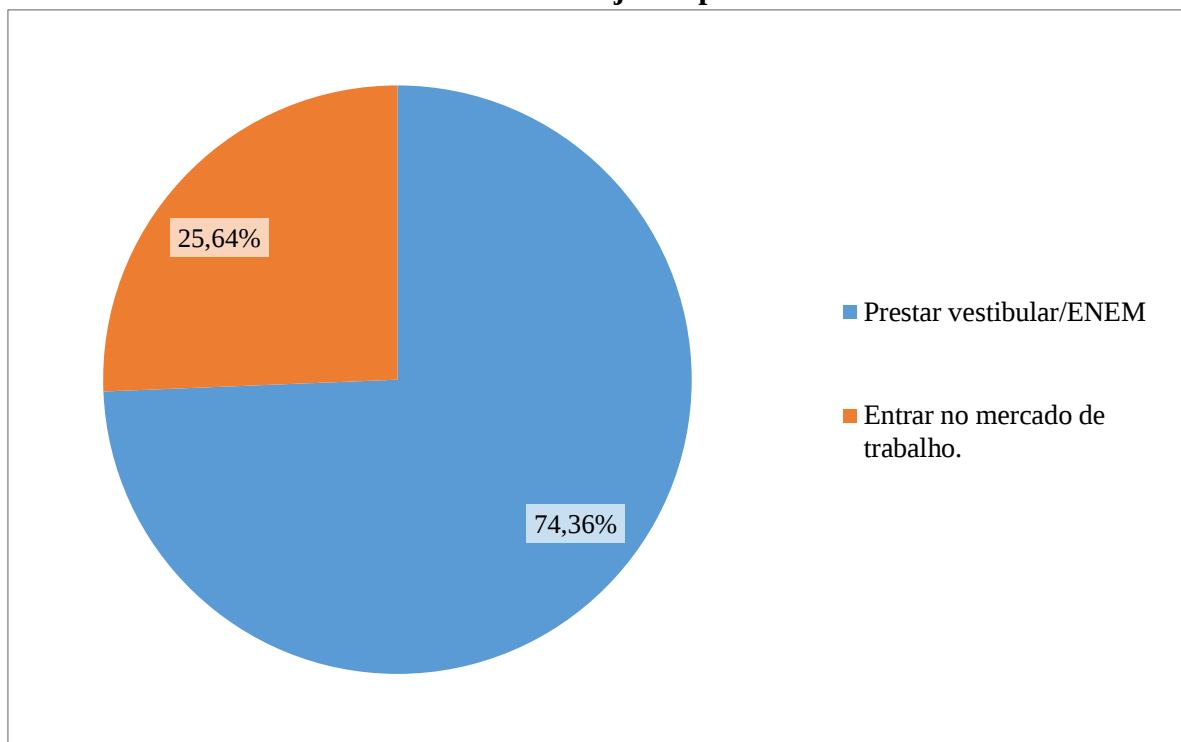
Gráfico 26 – Expectativas de nível de preparo e empregabilidade

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

Dos 3.545 jovens, 2.263, que perfazem em termos relativos 63,83% do total, acreditam ser fácil conseguir emprego; apenas 36,17% não consideram que obterão emprego com facilidade.

Sobre estar preparado, 3.226 (91%) afirmam estar bem preparados para o ingresso no mercado.

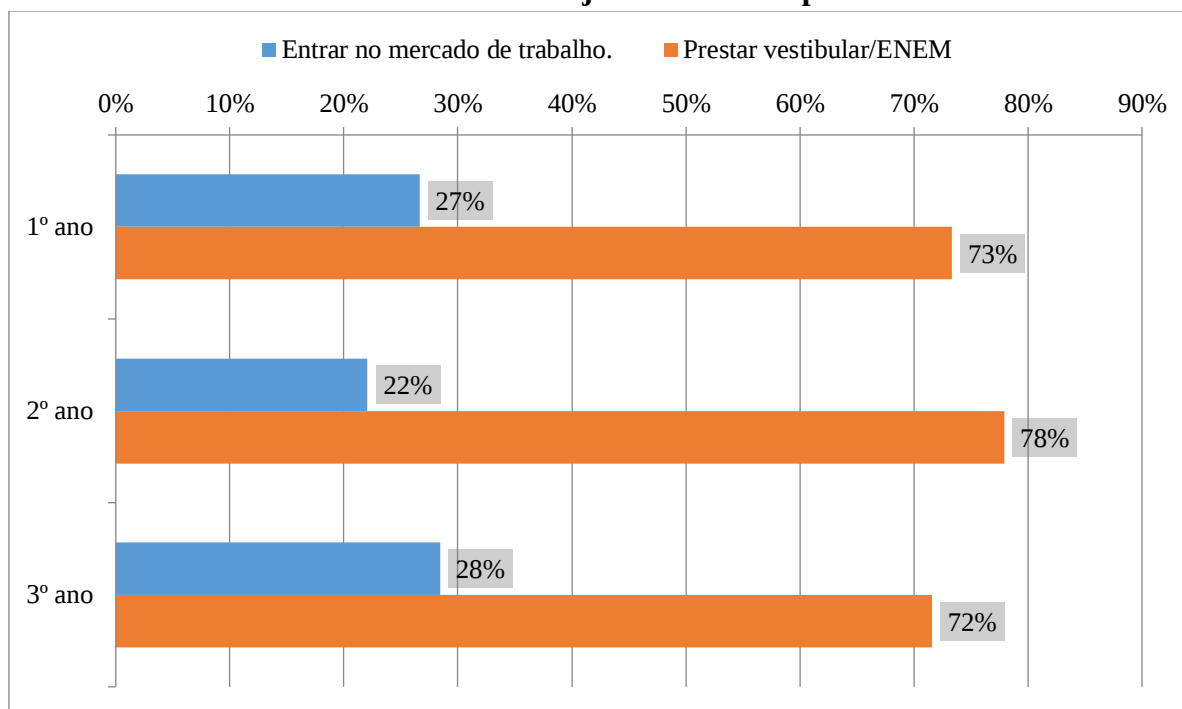
Nesta esteira, propomos um questionamento aos jovens. Da mesma forma como inquerimos os motivos que os levaram a escolher a escola, agora nos interessa o que eles vislumbram ao sair da escola.

Gráfico 27 – Prioridade almejada após conclusão do curso

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

As razões que levaram a família e a juventude a adentrarem a rede de escolas profissionais cearenses centram-se na possibilidade da empregabilidade. A razão de saída do jovem é estar mirando a universidade (74,36%). Seria isso uma percepção do próprio mercado escasso? Seria uma forma de resistência ao modelo de escola profissional?

A inquietação com relação a essa questão nos levou a imaginar que a escola, já que os diretores afirmam ser a emancipação humana e os professores a formação para a cidadania as principais contribuições, estaria mudando o pensamento do jovem dentro da EEEP. Uma ampla maioria de estudantes do 3º ano estariam apontando para isso, enquanto no 1º ano, ainda recentes no processo, estariam optando pelo mercado de trabalho.

Gráfico 28 – Prioridade almejada dos alunos por ano de estudo

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GPTREES de 2016.

A resposta é não! O objeto falou, e não o sujeito. Como dito no capítulo 1, além do pesquisador, a tese aqui apresentada é realizada por um diretor escolar de EEEP. As implicações variadas que ocorrem ao estudar um objeto que ao mesmo tempo é seu campo de trabalho nos remetem a questões que precisam ser observadas: a) temos insistido no método empregado na pesquisa com prioridade ontológica do objeto e não do sujeito; b) o compromisso da pesquisa é com a realidade e não com a subjetividade do pesquisador.

Na separação das respostas, percebemos que não existe variabilidade significativa para um denominado efeito escola, ou seja, a permanência na instituição não altera a visão dos estudantes quanto aos seus objetivos de saída.

Talvez caiba neste momento relembrar que a necessidade da classe trabalhadora por uma escola pública de qualidade perpassa por gerações. As mais antigas, que não chegaram a ter minimamente acesso, e as mais novas, por verem o sucateamento das estruturas públicas. Soma-se a isso aquilo que não tem como os governos esconderem: a baixa valorização profissional dos professores, altos índices de reprovação, pouca inserção no ensino superior, entre outras questões.

As EEEPs, além da retórica que ecoa com facilidade em todas as pessoas imersas na cultura do capital, atraem a atenção de uma classe média. Esta classe está, cada vez mais,

empobrecendo. Os estudos sobre a desigualdade social apontam que os mais ricos continuam acumulando crescimento, e as demais classes perdem capacidade econômica.

Ter os filhos assentados em uma escola profissional cujos indicadores internos de aprendizagem, aliados aos fatores externos de aprovação para o ensino superior⁶⁵, têm atraído sobremaneira esta classe média, que apesar da retórica liberal, cada vez mais sofre para pagar as contas mais simples.

As EEEPs aprovam seus estudantes para o ingresso no ensino superior. Quais as razões? Para quais cursos estes alunos estão indo? O aumento na aprovação tem relação com a Lei de Cotas para estudantes oriundos de escolas públicas? Os estudantes conseguem se manter e concluir seus cursos? São questões que não fazem parte do objeto deste estudo, mas que podem contribuir com as formulações de interessados na temática.

A crise estrutural do capital recai sobre muitos ombros e afeta a perspectiva de futuro de muitos pais, que buscam, conforme visto em suas respostas, assegurar o que eles consideram um futuro melhor para os filhos diante do cenário caótico que a realidade tem apresentado.

Empreendemos esta pesquisa com o intuito de ir à profundidade ontológica do objeto. Temos excelentes trabalhos acadêmicos que trazem recortes da política, em análises sérias e comprometidas com a radicalidade do movimento de pesquisa materialista. Ao desenvolver esta pesquisa, buscamos unir a horizontalidade daquelas pesquisas com a verticalidade desta, reiterando ser impossível o esgotamento do tema.

Quando escolhemos ter no processo metodológico o fundamento de questionário junto aos estudantes, professores e diretores, a intenção era alimentar a teleologia que se insere no debate sobre as características da educação profissional, no entrelaçamento com o setor produtivo. Por vezes, imaginar se a política pública chegava à escola assim como fora desenhada.

Para compreender a função social das EEEPs, mostrou-se premente compreender a natureza financeira e legal de sua constituição, aliada à posição de atores que vivenciam as escolas e por elas fizeram uma opção.

⁶⁵ Não se sabe quais cursos exatamente, mas pode-se especular que não são os cursos considerados de elite, a exemplo de medicina, direito e algumas engenharias, nas universidades públicas. No grupo de pesquisa GPTRESS, temos o início de uma pesquisa voltada para esta questão, o que nos dará em médio tempo uma resposta científica para a questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos leitores que nos acompanharam até este momento, ou àqueles que vieram direto para esta parte do texto, agradecemos e esperamos não ter sido um enfado o percurso. De antemão avisamos que necessitaremos de mais algumas páginas para podermos efetuar uma aproximação com o final expositivo de uma pesquisa que perdurou por um período considerável.

Dados os objetivos requeridos pelo objeto, percorremos a descrição das circunstâncias centrais de formação do modo de produção capitalista até os pilares da crise estrutural do capital. Discorremos, na tentativa de evidenciá-las, as circunstâncias que envolvem a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissional, no entrelaçamento do complexo fundante do ser social, o trabalho, e a educação.

Resgatamos então a historicidade e o estudo conceitual da educação no Brasil, assim como seus desdobramentos na educação profissional, até adentrarmos a rede cearense. Nesse percurso, lidamos com a legislação, dados educacionais amplos e restritos, organização social e a conjuntura política. No caso das EEEPs, o GPTREES constituiu uma audácia, da qual fizemos parte, e inquirimos 3.545 estudantes, 87 diretores e 122 professores, dos quais sintetizamos suas percepções sobre a política estadual.

Após mais de 60 mil caracteres descritivos – essa a parte mais visível da pesquisa –, será possível responder qual a função social das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará?

Uma pergunta complexa! Para nenhuma pergunta deste tipo cabe uma resposta simples. Ao afirmarmos isso não estamos fazendo charme nem digressão. O ontomaterialismo, enquanto método investigativo e interpretativo da realidade, no que se refere à densidade da sociabilidade humana, precisa, para a tentativa de uma aproximação radicalmente compreensiva, ter seus pilares soerguidos a cada pesquisa.

O método do marxismo clássico pressupõe o entendimento da historicidade humana na centralidade do trabalho, evidenciando a totalidade, a singularidade e a particularidades dos objetos, num trajeto analítico que parte do mais complexo ao mais simples; e ao executar o caminho de volta, aproximar o objeto da compreensão.

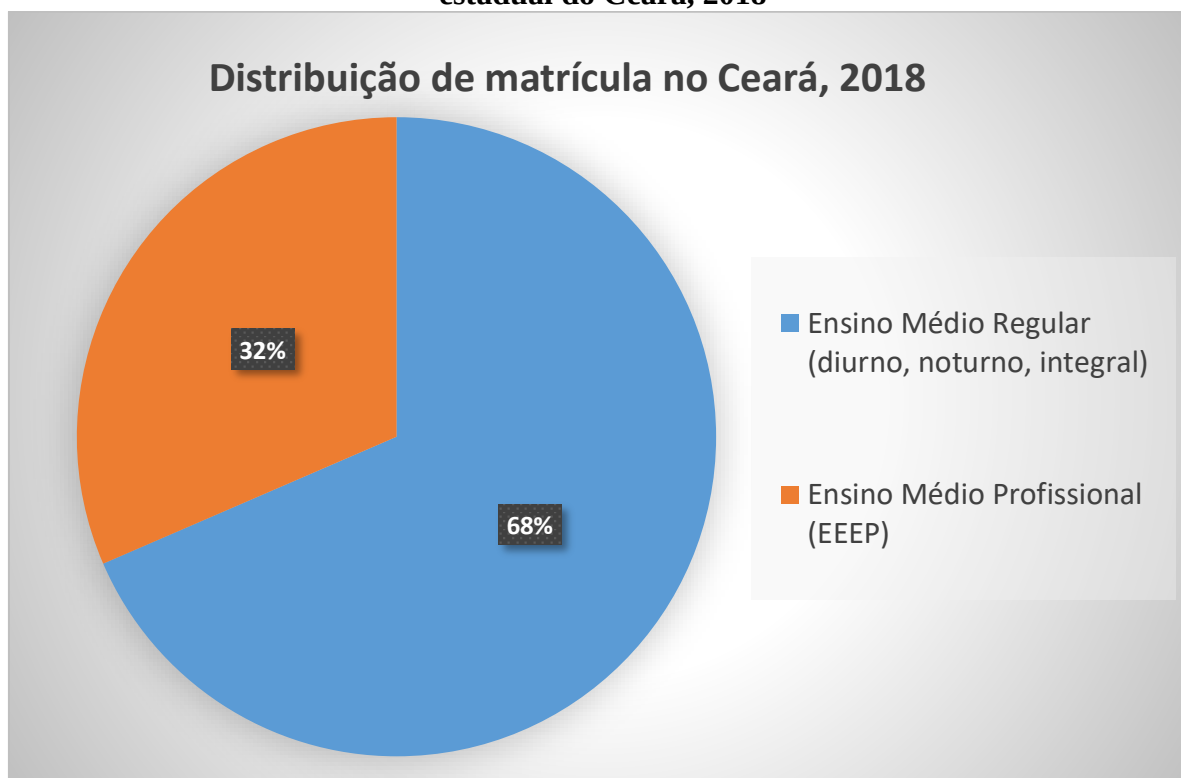
Cientes desse desafio, pautamos também o método ontomaterialista, porquanto ele é o único que pode verdadeiramente problematizar o objeto em questão: a rede estadual de escolas profissionais cearenses.

Problematizar, sim; responder, não. E o que fazem pesquisadores se não são capazes de dar respostas após longos períodos investigativos? Talvez uma resposta suficiente, mas não completa sobre esta questão, seja: aproximam ou distanciam as respostas do objeto. O rótulo de verdade acabada, ou do relativismo gnosiológico, não cabe ao materialismo histórico e dialético.

A concretude da existência e seu caminhar histórico fazem-se presentes no objeto. Ele está em movimento; mesmo quando recortamos o período a ser estudado, o próprio caminhar da história o modifica continuamente, assim como aos sujeitos históricos que com ele se entrelaçam.

As EEEPs, que representaram aproximadamente 1/3 da matrícula da educação pública estadual do Ceará no ano de 2018, constituem uma particularidade que foi objeto de nossas investigações ao longo deste tempo no PPGE-UECE.

Gráfico 29 – Matrícula em termos relativos das EEEPs e demais modalidades da rede estadual do Ceará, 2018⁶⁶



Fonte: Elaboração do autor, com base em dados solicitados diretamente SEDUC/COAVE.

⁶⁶ Faz-se necessário destacar aqui a situação de exposição destes dados. A comparação entre a educação profissional e as redes regulares do ensino médio, deixou de fora, por opção expositiva do autor, das redes de Educação de Jovens e Adultos (presencial e semipresencial) e das redes de Indígenas e Quilombolas. A intenção no caso é recortar as redes para as principais no cotidiano quando pensamos sobre ensino médio no Ceará. Em gráfico do início da exposição trazemos os dados completos.

Como poderia então, com as circunstâncias que envolvem a educação pública profissional, esta rede de escolas, obter resultados significativos no capitalismo periférico e dependente brasileiro⁶⁷? Quando se estratificam as EEEPs do conjunto de resultados da escola pública, os desempenhos em avaliações externas são utilizados como parâmetros para apresentar dados positivos.

Seria possível então efetuar uma crítica consistente a esse modelo de educação? Como fazer uma crítica a escolas que ganham notoriedade na sociedade cearense como exemplos de sucesso? E para dificultar o cenário, poderia um sujeito histórico, membro desta rede, como é o nosso caso, fazer a crítica?

Desde os bancos escolares da rede estadual pública, no antigo 1º grau, até adentrarmos o ensino superior da licenciatura em História, a inquietude sempre foi a regra da existência. A faculdade em Limoeiro não diminuiu isso, ao contrário, aumentou, e não por razões filosóficas, mas pela ausência do materialismo no campo investigativo do real.

Adentramos o universo da educação, buscamos neste campo profissional tentar alterar a dura realidade da população cearense, em especial, da juventude. Deste percurso, chegamos, entre encontros e desencontros, ao campo investigativo em nível de doutoramento. A sociedade regida pela mercadoria exaltaria o mérito disso. Mas não importa onde nos encontramos, o que importa realmente é quantos não chegaram aqui e nunca irão chegar, pela segregação imposta por uma sociabilidade impeditiva de realização e elevação do pensar.

Em relação à proposição aprovada em processo seletivo público de investigar as EEEPs, há algumas questões relatadas e resgatadas neste momento. Além de professor da rede estadual, estamos na direção de uma EEEP, em comunhão com uma também diretora, com laços de amizade fortes com professores e outros gestores que atuam na área, e com duas filhas adolescentes que partilham/partilharam destes bancos escolares.

É perceptível o papel dos pais ao desejarem ver seus filhos nas EEEPs. Na aridez da vida cotidiana, não é possível desvalorizar três refeições diárias, estrutura escolar atraente e material/fardamento/transporte gratuitos. A insegurança da rua em contraste com a

⁶⁷ Comentado em páginas anteriores, a representação de alguns índices positivos das EEEPs sempre é ressaltada na imprensa do governo do Estado, na mídia particular local e nacional. É possível observar algumas manchetes que tentam apresentar esses resultados: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/10/02/ceara-tem-55-escolas-de-ensino-medio-entre-as-100-mais-bem-avaliadas-do-brasil/>. Internamente, também as escolas são destacadas, como nesta matéria sobre o desempenho no SPAECE, comparando EEEPs e regulares https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&catid=19&Itemid=101

“segurança” de o adolescente estar o dia todo numa escola a aprender uma profissão invade o imaginário de pais assustados com a violência deste Estado⁶⁸.

Cumpra lembrar que os dois principais programas do ex-governador Cid Gomes, que pautou sua campanha para a eleição em 2006 e a reeleição em 2010, foram as EEEPs e o Ronda do Quarteirão. O primeiro, objeto de estudo desta pesquisa, com forte inserção no imaginário positivo cearense; o segundo, um redundante fracasso no alcance dos objetivos e na representação social.

Porém, sobre a possibilidade de problematizar esta política pública das EEEPs, pelos dados que ela apresenta, e dada a posição de sujeito histórico do pesquisador, devemos afirmar categoricamente: é plenamente possível fazê-lo.

A ciência e a realidade não dependem do sujeito histórico.

Desantropomorficamente, a ciência existe. Não é a vontade de nenhum sujeito histórico que está em jogo, e sim a realidade; por isso, a necessidade de criticar esta proposta escolar.

A educação volta novamente ao destaque neste mundo de mercadorias em duas vertentes: a primeira, para a classe que comanda as relações sociais, é necessário assegurar que seus herdeiros continuem ocupando os principais postos da hierarquia social. Para tanto, necessitam ter acesso ao que de melhor há para capacitá-los.

A segunda, assegurar que a grande massa populacional consiga operar dentro das necessidades impostas pelas transformações dos meios produtivos e suas demandas contemporâneas, inserindo-se de forma ordeira e produtiva para a operacionalização das funções necessárias para manter a engrenagem produtiva no pleno funcionamento.

Cada vez que o sujeito acredita na educação como redentora dos problemas da sociedade e de sua própria vida, fortalece a espiral de responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Complementarmente a isso, quando um governo oferta para a população a solução das mazelas sociais, em sua retórica de palanque, retira de si um peso e o lança aos indivíduos.

A educação estrita, advinda da divisão social do trabalho e do ócio, restrita às camadas dirigentes, sempre contribui para a manutenção da ordem assim como ela se apresentava na sociedade. Não é à toa que filósofos gregos defendiam tão naturalmente a

⁶⁸ Ser jovem no Ceará, a depender da condição social e étnica, é um risco. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/seguranca/adolescentes-assassinados-a-dinamica-da-violencia-no-ceara-1.2119818> Acesso em 15/1/2020. Dados estatísticos e estudos sobre violência também podem ser encontrados em <http://observatorioseguranca.com.br/>. Os estudos concentram-se em cinco Estados do país: Bahia, Ceará, Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro.

escravidão como questionavam a existência de uma ordem universal. Se o universo não tinha uma ordem, mitológica, por exemplo, se ele podia ser desmembrado, questionado e reconfigurado, por que a escravidão pertencia a uma ordem imutável? Talvez pelo mesmo motivo que se defende a necessidade de uma educação profissional: para assegurar o crescimento econômico.

No decorrer da pesquisa, deu-me vontade de fazer uma pergunta ao ex-governador Cid Gomes e ao atual, Camilo Santana, ambos pais: onde você gostaria de ver seu filho(a) ao completar 18 anos? Numa universidade estudando, ou trabalhando como técnico numa empresa? Essa pergunta é extensiva aos proprietários dos meios de produção e a todos que de cima dos palanques políticos partidários – quaisquer que sejam as tendências políticas de seus partidos – defenderam e defendem a educação profissional como solução para os problemas sociais do país.

A educação profissional em particular, mas também aquela destinada à classe trabalhadora como instrumentalização mínima para a inserção positiva na sociedade, mesmo que chamada de propedêutica, cumpre seu papel político ao alimentar eleições e retóricas; seu papel social, ao conformar as classes e individualizar a responsabilização das pessoas; e seu papel econômico, ao manter elevado o “estoque” de pessoas aptas ao exercício profissional na escassez do emprego. Lembremos, com efeito, do que Marx chama de exército social de reserva.

Preparando já para esta realidade, não é à toa que a composição curricular da EEEP na idealização da ordem burguesa tenha por exemplo uma formulação “proativa” da juventude, ao formá-la com componentes curriculares como empreendedorismo, mundo do trabalho, projeto de vida e formação para a cidadania. O somatório da carga horária dessas disciplinas listadas em relação à carga horária geral do currículo é de 9% aproximadamente. A parte diversificada curricular (21,85% do currículo) é afeita ao ideário da ordem do mundo da mercadoria, na construção de controle e responsabilização.

Se pensássemos, como gostariam alguns defensores entusiasmados, que a educação profissional é a omnilateralidade, estrutura sobre a qual a emancipação humana se mostra possível no modo de produção capitalista, não seriam disciplinas como Arte, Educação Física e Filosofia elementos de atenção curricular? O conjunto de suas cargas horárias representam 280 horas em um universo de 5.400; em termos relativos, 5%, um pouco mais da metade do que é destinado à instrumentalização comentada anteriormente.

O fato de os jovens estudantes das escolas profissionais, cada vez mais, conseguirem aprovação para o ensino superior, não seria um indicativo de que a emancipação

– termo utilizado pelos diretores escolares para definir a finalidade da escola – estaria sendo alcançada?

Aparentemente sim, mas a aparência sozinha não explica a realidade. Um jovem, ao escolher um curso universitário, quando a vida assim o permite, no tocante às questões financeiras de sobrevivência, ou seja, quando ele pode ir estudar, ou quando o faz em condições precárias de ser trabalhador-estudante, busca o acesso a uma melhor formação para se inserir em melhores condições no mercado de trabalho.

Um estudante que concluiu o curso de técnico em eletrotécnica e decide seguir engenharia elétrica, sabe que se conseguir ingressar no ensino superior terá um pouco mais de chance de obter uma melhor colocação no mercado de trabalho capitalista em crise profunda.

A fala do “alto” investimento em educação profissional se faz necessária para assegurar uma imagem positiva do governo que a criou/manteve, como elemento midiático e propagandístico, assegurando respaldo junto ao povo/eleitor cearense. No capítulo 4 trouxemos o contraste entre o pagamento dos serviços da dívida e o orçamento para investimentos nas EEEPs. Isto revela alguns elementos que se põem além da aparência enganosa da empiria cotidiana.

O PPA (2016) evidencia a forma como o governo considera o humano que habita a sala de aula da EEEP: **estoque!** As diretrizes expressas no documento Ceará do Conhecimento (2015) deixam evidente que o mercado de trabalho deve ser a referência para criar os objetivos da educação profissional. Os denominados Arranjos Produtivos Locais são utilizados para a definição de cursos, e não a dialética, ou seja, a educação também é o referencial e o atrativo para o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo.

A filosofia inspiradora da criação das EEEPs, a Tecnologia Educacional Socioeducacional – TESE, oriunda da Odebrecht, não somente norteia, mas, segundo diretores, estudantes e professores, é prática central na realidade destas escolas. Os três segmentos sabem e reconhecem sua existência no ambiente escolar, mesmo aqueles que não foram formados na TESE.

Para os gestores escolares, os pais escolheram matricular seus filhos na EEEP por confiança no projeto. Os estudantes (31%), ao serem inqueridos sobre as razões desta escolha, afirmaram: pela possibilidade de entrar no mercado de trabalho, mesma razão definida por professores (26%) ao opinarem sobre quais motivos os jovens cearenses haviam escolhido a rede escolar.

Não esqueçamos que a fotografia que estampa os veículos oficiais de transporte dos alunos das EEEPs tem uma Carteira de Trabalho em destaque. É a propaganda oficial de

um paraíso para todos chamado EEEP, mas também existe uma realidade interna de que pouco se fala, e que poderia ocupar outros pesquisadores.

O que se efetiva nas EEEPs são duras condições de trabalho, com baixos salários aos servidores e professores, contratações temporárias, diferenças salariais no valor pago da hora aula, baixo orçamento de manutenção da estrutura escolar, adoecimento psicossocial por parte de alunos e professores, que tentam de alguma forma ajudar, alentados pelo ranqueamento de resultados em avaliações externas e aprovação no vestibular, mas que revelam o fosso criado dentro da própria educação. Há algo silencioso, misterioso, nas EEEPs, uma substância que a política pública não capta.

As contradições são aparentes quando o método científico problematiza radicalmente. O Ceará é mesmo uma contradição. De ordem economicamente pobre diante da grande maioria dos entes federativos, a educação propedêutica particular consegue resultados midiáticos⁶⁹ dicotômicos em relação ao baixo desempenho da rede estadual em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, por exemplo⁷⁰.

Nenhuma das formas manifestas de educação, por mais aproximada ou distante que esteja da expressão de sua realidade em face do modo de produção capitalista, representa para o trabalhador a emancipação. Em outras palavras, é uma ilusão pensar que a educação profissional do Ceará é um elemento de transformação da realidade, porque efetivamente ela não é, nem fará acontecer possibilidades de novas formas de sociabilidade, advindas do desmonte da atual produção alienada de bens e pessoas.

Impõe-se o movimento inverso, de compreender que a função social das EEEPs está atrelada à manutenção da ordem do capital, refinando eficientemente ilusões, para disputá-la enquanto projeto posto na sociedade, adotando o entendimento da centralidade do trabalho como complexo social e da sua necessária transformação de explorado/assalariado para, quem sabe, associado.

⁶⁹ As redes particulares de escolas cearenses disputam a primazia por resultados na captação de futuros clientes. Nesta batalha comercial, os resultados em vestibulares disputados como o do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Instituto Militar do Exército (IME), Universidade de Campinas, são sempre utilizados como parâmetro, além do ENEM. A seguir, uma das matérias que ganham repercussão regional e nacional. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/online/nos-ultimos-10-anos-fortaleza-teve-a-maior-aprovacao-no-ita-por-oito-vezes-1.2011381>

⁷⁰ Apesar de comemorações por ter subido no ranqueamento entre estados no ano de 2017, o Ceará não atingiu a meta para o referido ano, assim como nenhum outro estado brasileiro. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/09/03/nenhum-estado-cumpre-meta-de-qualidade-no-ensino-medio-mostra-ideb-2017.htm>

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o estado democrático**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ANDRADE, Fábila Napoleão. “**Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir**”: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz na construção de uma educação emancipadora. 2012. Monografia (Especialização em Gestão dos Sistemas Estaduais de Ensino) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC)**. Brasília. 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 6 jun. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 2.208/97. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109922/decreto-2208-97>. Acesso em 6 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 5.154/04. **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**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em 6 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.741/08. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>. Acesso em 6 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.424/96. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF**. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 6 jan. 2020.

CEARÁ, Controladoria Geral do Estado. **Portal da Transparência**. 2019. Disponível em: https://cearatransparente.ce.gov.br/portal-da-transparencia/despesas/despesas-do-poder-executivo?search=&node_types=&cod_subfuncao=841&cod_funcao=28&integration_supports_organ_id=+&integration_supports_secretary_id=+&month_end=12&month_start=1&year=2018&locale=&page=&sort_direction=&sort_column=&utf8=&nodes=secretary&cod_elemento_despesa=+&cod_modalidade_aplicacao=+&cod_grupo_desp=+&cod_categoria_econo

mica=+&cod_fonte=+&integration_supports_government_program_id=+&stats_month_end=12&stats_month_start=1&stats_year=2017&__=___. Acesso em 10 jan. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica (SEDUC). **Educação Profissional**. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>. Acesso em 10 jan. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica (SEDUC). **Projeto Político-Pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Fortaleza, 2011.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica (SEDUC). **Referenciais para as EEEPs**. Fortaleza, 2013.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica (SEDUC). **Regimento Escolar das escolas Estaduais de Educação Profissional**. Fortaleza, 2011.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Lei Orçamentária Anual 2016**. Disponível em:

<http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/LOA/2017/LOA%20%202017%20-%20VOLUME%20I.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano Plurianual (2016-2019)**. 2015. Disponível em: <http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/Plano-Plurianual/2016-2019/2015/Volume%20I%20-%20Mensagem%20do%20Governo.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020.

COSTA, Frederico. O pensamento ontológico de Marx e os desafios da luta de classes no século XXI. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

DE LIMA, Marteano Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: Uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011.

FERNANDES, Florestan. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular. 2009.

FREITAS, Antônia Dalila Saldanha de. **Gestão financeira da política de ensino médio integrado e integral do Ceará**. 166p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2014.

FRERES, Helena; et al. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: JIMENEZ, Susana. (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos**. Fortaleza: EDUECE, 2010.

FRIGOTTO, Moacir. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FURTADO, Celso. **O longo amanhecer**: reflexões sobre a formação do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**, Manual Operacional. Recife – PE. 2010.

JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo. Marxismo *versus* teoricismo e ativismos. In: JIMENEZ, Suzana et al (Org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUECE, 2007.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2012.

LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Claret, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. A educação dos povos Ibero-americanos no contexto de crise estrutural do capital. In: SANTOS, José Deribaldo Gomes dos (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

MESZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Henrique Dante; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out-dez. 2015.

NETTO, José Paulo (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NOVAES, Henrique T. **O fetiche da tecnologia**. São Paulo. Expressão Popular, 2007.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Trabalho, Globalização e Ideologia**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2011.

PIMENTEL, Edilene. A crise estrutural do capital e a ativação dos limites absolutos: algumas reflexões sobre o desemprego crônico. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackeline;

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes:** pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos. Fortaleza: EDUECE, 2010.

QUEIROZ, Fábio. SANTOS, José Deribaldo Gomes. COSTA, Frederico. Contrarrevolução burguesa e padrão de modernização: um debate sobre uma via brasileira de afirmação do capitalismo. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, ago., p. 139-149, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011c.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional: história e legislação.** Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2011a.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil.** Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2011b.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; SOBRAL, Karine Martins. Trabalho, Educação e Capital: percursos históricos e impedimentos para a formação omnilateral. **Revista Trabalho e Educação**. v. 28, n. 2, Maio-Ago. 2019, p. 63-77

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 13, n. 21, 2015.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; DA SILVA, Geisiane Cristina Pereira. Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do sistema S. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2015

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; et al (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.** Fortaleza: EdUECE, 2013.

SANTOS, Jose Deribaldo Gomes dos; et al. O ideário educacional competente no contexto da crise estrutural do capital. *In:* FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). **Diálogos sobre a formação de professores:** olhares plurais. Teresina: EDUFPI, 2012.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; FREITAS, Maria Cleidiane C; LIMA, Tayanna Vieira. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p. 152-165, out. 2014.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; MENDES, José Ernandi; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação Profissional: crítica à implantação do projeto Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará. **Revista Trabalho e Educação**. v. 25. n. 3. 2016. Pág. 189-205

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; BARROS, Rosiane Bento. Empregabilidade *versus* formação integral: Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará. **Revista Perspectiva**. UFSC. Florianópolis. v. 36. n. 1. p. 220-243. Jan-Mar. 2018.

SANTOS, José Deribaldo Gomes. **Educação e precarização profissionalizante:** crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SARAMAGO, José. **A viagem do elefante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SAVIANI, Demerval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018.

SOUSA, Antonia de Abreu. **Política Pública para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC. 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016b.

TONET, Ivo. **Marxismo e Educação**. 2009. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf. Acesso em 15 jun. 2019.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. Maceió: Coletivo Veredas. 2016a.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, ciência e reprodução do capital. *In*: BERTOLDO, Edna; et al (Org.). **Trabalho, educação e formação humana**. São Paulo: Instituto Lukács. 2012.

XEREZ, Antonia Solange P. **Educação profissional no Ceará: políticas e práticas na efetivação dos centros vocacionais técnicos em cenários de reforma (1990-2010)**. 186p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DIRETORES DE EEEP

EMI à educação profissional: uma análise sobre a implantação e a consolidação das EEEPs no Ceará

1 - Qual a sua graduação?

- ☐ Pedagogia. ☐ Letras-Português ☐ Educação Física ☐ Letras-Inglês
☐ Artes ☐ História ☐ Geografia ☐ Filosofia
☐ Ciências Sociais ☐ Matemática ☐ Física
☐ Química ☐ Biologia ☐ Outro _____ -

2- E em nível de pós-graduação, qual o curso já concluído?

3 – Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino

4 – Em qual faixa etária abaixo se encontra sua idade?

- ☐ 20 – 25 ☐ 26 – 30 ☐ 31 – 35
☐ 36 – 40 ☐ 41 – 45 ☐ 46 – 50 ☐ + 50

5 - Qual o seu tempo total de exercício no magistério, considerando exercício em sala de aula e cargos de gestão anteriores se houver?

- ☐ Até 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ 11 a 15 anos
☐ 16 a 20 anos ☐ 21 a 25 anos ☐ + 25 anos

6 - Você participou de alguma formação sobre o Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)?

- ☐ Sim ☐ Não

7 - Entre as características citadas abaixo, eleja as duas que, em sua opinião, causam maior influência nos resultados alcançados pelas EEEPs.

- ☐ Seleção de gestores
☐ Filosofia TESE;
☐ Projeto Professor Diretor de Turma;
☐ Programa Geração da Paz;
☐ Projeto Aprendizagem Cooperativa;
☐ Professores com 40 horas;
☐ Funcionamento em tempo integral;
☐ Articulação entre o currículo geral e o profissionalizante;
☐ Programa de Estágios para os estudantes e egressos;
☐ Parte Diversificada do Currículo;
☐ Incentivo ao empreendedorismo.

8 – Na sua compreensão, a filosofia TESE não é mais o modelo central nas formações e nas práticas escolares.

- ☐ Sim ☐ Não

9 - Marque um dos conceitos abaixo para designar a importância da TESE na concepção formativa de sua gestão.

- ☐ Excelente; ☐ Bom; ☐ Razoável ; ☐ Insuficiente; ☐ Péssimo.

10 – Em sua opinião, qual a principal contribuição das EEEP no cenário cearense

- ☐ Formar para a cidadania;
- ☐ Formar para o mercado de trabalho;
- ☐ Formar para a emancipação humana;
- ☐ Formar para uma sociedade mais justa;
- ☐ Preparar o estudante para prestar vestibular/ENEM.

11- Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para um docente optar ser GESTOR em uma EEEP?

- ☐ Oportunidade profissional de crescimento.
- ☐ Oportunidade de participação na gestão de uma experiência profissional inovadora.
- ☐ Efetiva contribuição com a vida dos estudantes.
- ☐ Identificação com o projeto das EEEPs.
- ☐ Vantagens diferenciadas nas condições de trabalho
- ☐ Atuar em um projeto que melhor se adequa ao mercado de trabalho.

12 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para alguém optar em ser PROFESSOR em uma EEEP?

- ☐ Condições diferenciadas de trabalho.
- ☐ Melhor remuneração.
- ☐ Possibilidade de obtenção de gratificação.
- ☐ Lotação de 40 horas em uma única escola.
- ☐ Identificação com o projeto das EEEPs.
- ☐ Oportunidade profissional de crescimento.
- ☐ Efetiva contribuição com a vida dos estudante

13 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para a FAMÍLIA optar ter o(a) filho(a) estudando em uma EEEP?

- ☐ Matricular o filho em uma escola de tempo integral.
- ☐ Oportunidade do filho aprender uma profissão.
- ☐ Maiores chances do filho encontrar uma vaga no mercado de trabalho.
- ☐ Boa formação para entrar na universidade através do ENEM/Vestibular.
- ☐ Infraestrutura da escola.
- ☐ Confiança no projeto das EEEPs.

14 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para um jovem escolher ser ALUNO em uma EEEP?

- ☐ Influência dos amigos.
- ☐ Decisão dos familiares.
- ☐ Possibilidade de conseguir emprego imediatamente após a conclusão.
- ☐ Falta de ensino médio não profissionalizante de qualidade próximo à casa do estudante.
- ☐ Infraestrutura da escola.
- ☐ Entrar em uma universidade através do ENEM/vestibular.

15 - Há algum incentivo concedido, por parte do governo do Estado, aos professores que atuam nas EEEPs.

☐ Sim ☐ Não

16 - Em caso afirmativo, gostaríamos de saber, entre as opções abaixo, quais incentivos são concedidos pela SEDUC especificamente aos professores que atuam nas EEEPs. Marque até duas opções:

☐ Financeiro; ☐ Redução de carga horária;
☐ Possibilidade de ascensão funcional; ☐ Outros:

17 - A SEDUC/CREDE/SEFOR desenvolve algum tipo de formação voltada para os professores que atuam nas EEEPs?

18 - Em caso afirmativo, descreva com brevidade a formação ofertada.

19 - A escola dirigida por você desenvolve alguma ação formativa diferenciada das que são propostas pela SEDUC?

20 - Em caso afirmativo, que tipo de atividade de formação docente é especificamente desenvolvida na escola sob sua direção.

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIOS DOS ESTUDANTES

Data de aplicação __/__/__

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade _____

Cidade em que mora: _____

Curso: _____; **Ano/Série:** _____

1. Qual dos motivos a seguir o (a) levou a escolher esse curso? (Marque apenas uma opção).

- () Identificação com o curso;
- () Influência de amigos e/ou de familiares;
- () Possibilidade de emprego após o término do curso;
- () Falta de opções de outras escolas de qualidade próximo à sua casa

2. Qual das opções abaixo a (o) levou a estudar nesta escola? (Marque apenas uma opção).

- () Influência de ex-professores;
- () Influência de amigos e/ou da família;
- () Possibilidade de um emprego imediatamente posterior a conclusão do curso;
- () Infraestrutura da Escola;
- () Falta de opções de um ensino médio não-profissionalizante de qualidade;
- () Passar no ENEM

3. Considerando que o currículo escolar é dividido em três áreas (Base Comum, Área Técnica e Parte Diversificada), qual você prefere? (Marque apenas uma opção).

- () Aulas da área técnica;
- () Aulas da base comum (história, matemática...)
- () Aulas da parte diversificada (MT, PV, Empreendedorismo, FC...)

4. Após a conclusão do curso o que você almeja como principal prioridade

- () Prestar vestibular/ENEM;
- () Entrar no mercado de trabalho

5. Você considera que ao final do seu curso estará preparado para o mercado de trabalho? () Sim () Não

6. Em sua opinião, será fácil conseguir um emprego após a conclusão deste ensino médio integrado? () Sim () Não

7. Quais dos laboratórios abaixo você utiliza? (Marque quantas opções forem necessárias)

- () Laboratório de Ciências (Biologia); () Laboratório de Ciências (Química)
- () Laboratório de Ciências (Física); () Laboratório de Ciências (Matemática)
- () Laboratório de Informática

() Outros. Quais _____

8. Considerando os setores e atividades da escola, atribua um conceito para cada um deles. Insatisfatório (I); Razoável (R); Satisfatório (S); Bom (B); Excelente (E)

	I	R	S	B	E
(A) Alimentação					
(B) Atividades esportivas					
(C) Programação artística					
(D) Aulas da base comum					
(E) Aulas práticas/profissionais					
(F) Conselho Escolar					
(G) Estrutura geral da escola					
(H) Integração entre os cursos da escola					
(I) Liberdade de expressão					
(J) Livros da biblioteca					
(L) Preparação para a universidade					
(M) Preparação para o mercado de trabalho					
(N) Projeto Professor Diretor de Turma					
(O) Gestão escolar					
(P) Os professores					
(Q) Regras da escola					
(R) Horário integral					

9. Atribua as questões abaixo um dos seguintes conceitos: Às vezes (AV), Frequentemente (FR), Raramente (RA), Não sei responder (NR)

	AV	FR	RA	NR
(A) A escola dá ênfase ao ingresso nas universidades públicas				
(B) A escola estimula os estudantes a procurarem o FIES e o PROUNI				
(C) A formação profissional é muito valorizada nesta escola				
(D) A TESE (tecnologia empresarial socioeducacional) é trabalhada nesta escola				
(E) As aulas de empreendedorismo são apresentadas como uma chance de se montar o próprio negócio				
(F) A gestão escolar e os professores, de um modo geral, criticam o capitalismo				
(G) Há, no interior da escola, estímulos às atividades artísticas				
(H) A escola estimula a literatura, propondo a leitura, por exemplo, de romances, poesias, contos etc.				

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PROFESSORES

1 – Sou professor(a) da: ☐ Base comum ☐ Base técnica

1.1 - ☐ Masculino ☐ Feminino

2 - Qual faixa etária abaixo se encontra sua idade?

☐ 18 – 25 ☐ 26 – 30 ☐ 31 – 35
☐ 36 – 40 ☐ 41 – 45 ☐ 46 – 50 ☐ + 50

3 - Qual o seu tempo total de exercício no magistério, considerando exercício em sala de aula e, se houver, cargos de gestão anteriores?

☐ Até 02 anos ☐ 03 a 05 anos ☐ 06 a 08 anos ☐ 09 a 10 anos ☐ 11 a 15 anos ☐ + 15 anos

4 – Qual área curricular que você leciona? **(marque, se for necessário, mais de uma opção)**

☐ Base Diversificada ☐ Base Comum ☐ Base Técnica

5 – Para professores da base comum: você é graduado na área que leciona?

☐ Sim ☐ Não ☐ Cursando

5.1 – Em caso afirmativo, qual curso? _____

5.2 – Caso esteja cursando, qual a graduação? _____

6 – Para professores da base técnica: considerando sua graduação, você é:

☐ Bacharel ☐ Licenciado ☐ Tecnólogo ☐ Técnico

6.1 – Em qual curso você se formou? _____

6.2 – Para professores da base técnica: se você é bacharel, fez algum tipo de formação pedagógica para atuar como professor?

☐ Sim ☐ Não ☐

Cursando [qual: _____].

6.3 - Qual o tipo de formação pedagógica que você cursou?

7 - Você participou de alguma formação sobre o Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)?

☐ Sim ☐ Não

8 - Entre as características citadas abaixo, eleja a que, em sua opinião, causa maior influência nos resultados alcançados pelas EEEPs. **(Escolha apenas uma opção).**

- ☐ Seleção de gestores
- ☐ Filosofia TESE;
- ☐ Projeto Professor Diretor de Turma;
- ☐ Programa Geração da Paz;
- ☐ Projeto Aprendizagem Cooperativa;
- ☐ Professores com 40 horas lotados em um única escola;
- ☐ Funcionamento em tempo integral;
- ☐ Articulação entre o currículo geral e o profissionalizante;
- ☐ Programa de Estágios para os estudantes e egressos;
- ☐ Parte Diversificada do Currículo;
- ☐ Incentivo ao empreendedorismo.

() Outra: qual? _____

9 – Na sua compreensão, a filosofia TESE é o modelo central nas formações e nas práticas escolares da EEEPs.

() Sim; () Não.

10 - Marque um dos conceitos abaixo para designar a importância da TESE na concepção filosófica da escola.

() Excelente; () Bom; () Razoável; () Insuficiente;
() Péssimo; () Não tenho elementos para opinar.

11 – Em sua opinião, qual a principal contribuição das EEEPs no cenário cearense. (**Marque apenas uma opção**).

- () Formar para a cidadania;
- () Formar para o mercado de trabalho;
- () Formar para a emancipação humana;
- () Formar para uma sociedade mais justa;
- () Formar o estudante para prestar vestibular/ENEM.

11.1 – Considerando a resposta anterior, defina, resumidamente, a concepção escolhida por você:

12 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para se optar em ser **PROFESSOR (apenas base comum)** em uma EEEP? (**Eleja apenas uma opção**).

- () Condições diferenciadas de trabalho.
- () Melhor remuneração.
- () Possibilidade de obtenção de gratificação.
- () Lotação de 40 horas em uma única escola.
- () Identificação com o projeto das EEEPs.
- () Oportunidade profissional de crescimento.
- () Efetiva contribuição com a vida dos estudante.
- () Melhores condições de trabalho do que no meio profissional que me formei.

12.1 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para se optar em ser **PROFESSOR (apenas base técnica)** em uma EEEP? (**Eleja apenas uma opção**).

- () Condições diferenciadas de trabalho.
- () Melhor remuneração.
- () Possibilidade de obtenção de gratificação.
- () Lotação de 40 horas em uma única escola.
- () Identificação com o projeto das EEEPs.
- () Oportunidade profissional de crescimento.
- () Efetiva contribuição com a vida dos estudante.
- () Melhores condições de trabalho do que trabalhar como profissional na área que me formei.

13 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para a FAMÍLIA optar em matricular o filho em uma EEEP? **(Eleja apenas uma opção).**

- ☐ Escola de tempo integral.
- ☐ Oportunidade de se aprender uma profissão.
- ☐ Maiores chances de se encontrar uma vaga no mercado de trabalho.
- ☐ Boa formação para entrar na universidade através do ENEM/Vestibular.
- ☐ Infraestrutura da escola.
- ☐ Confiança no projeto das EEEPs.

14 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para um jovem escolher ser ALUNO em uma EEEP? **(Eleja apenas uma opção).**

- ☐ Influência dos amigos.
- ☐ Decisão dos familiares.
- ☐ Possibilidade de conseguir emprego imediatamente após a conclusão.
- ☐ Falta de ensino médio propedêutico de qualidade próximo à casa do estudante.
- ☐ Infraestrutura da escola.
- ☐ Entrar em uma universidade através do ENEM/vestibular.

15 - Há algum incentivo concedido, por parte do governo do Estado, aos professores que atuam nas EEEPs?

- ☐ Sim; ☐ Não.

16 - Em caso afirmativo, gostaríamos de saber, entre as opções abaixo, quais incentivos são concedidos pela SEDUC, especificamente, aos professores que atuam nas EEEPs. **Marque até duas opções:**

- ☐ Financeiro; ☐ Redução de carga horária;
- ☐ Possibilidade de ascensão funcional; ☐ Outros: _____

17 - A SEDUC/CREDE/SEFOR desenvolve algum tipo de formação voltada para os professores que atuam nas EEEPs?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Desconheço

17.1 Em caso afirmativo, qual? _____

17.2 - Em caso afirmativo, descreva com brevidade a formação ofertada.

18 – Considerando as relações pessoais entre professores da base técnica e os professores da base comum, como você classifica tal relação na escola que você trabalha:

- ☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima

18.1 – Se o clima escolar entre os professores está classificado como regular, ruim ou péssimo, a que você atribui essa condição?

19 – Pesquisas recentes indicam que um maior percentual dos egressos das EEEPs entra no ensino superior e um percentual menor adentra ao mercado de trabalho. Considerando ser afirmativa essa assertiva, como você define esse fenômeno:

APÊNDICE D: DISSERTAÇÕES E TESES

Pesquisas produzidas em âmbito de Dissertação (D) e Tese (T) dentro das linhas Marxismo, Educação e Lutas de Classes (UFC), Marxismo e Formação do Educador (UECE), bem como junto ao Instituto do Movimento Operário (IMO), GPTREES, LAPPIS, e demais instituições com base na ontologia do ser social.

Título	Autor	Instituição	Tipo de pesquisa
A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos	Ademir Quintílio Lazarini	UFSC	T
Educação Escolar Democrática e crise estrutural do capital: para além das propostas de cidadania e participação	Adriana Mota de Oliveira Sidou	UECE	D
Trabalho, educação e sociedades homonímias na gênese do ser social: contribuições da ontologia marxiana para a formação de professores.	Adriano Jorge Torres Lopes	UECE	T
A noção de competência para além do capital	Aline Nomeriano Morato	UFAL	D
O viés mercadológico do Programa de Educação para Todos e seus desdobramentos na política brasileira	Aline Nunes Paiva	MAIE-UECE	D
A problemática da alienação e seus rebatimentos no complexo da educação no contexto da crise estrutural do capital	Almeida Chaves Braga	UFC	T
A pseudoidentidade entre capital e trabalho no campo socioeducacional	Ana Maria Dorta de Menezes	UFC	T
Para compreender o processo de reificação do capital: política de responsabilização docente nas escolas estaduais de educação profissional	Ana Paula Monteiro de Carvalho	UECE	D
Os estágios nas escolas profissionais do estado do Ceará: no contexto da acumulação flexível.	Anita Pedrosa Fontes	UFC	D
A mercantilização do ensino na vertente do capital	Antônia Rozimar Machado e Rocha	UECE	D

A Educação no Horizonte da transição ao socialismo: lições da luta de classes e do internacionalismo	Antônio Ferreira Felix	UFC	T
A Educação para Todos como perspectiva de superação do capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx	Antônio Francisco Lopes Dias	UFPel	T
A EAD e a mercantilização da universidade brasileira	Antônio José Albuquerque de Araújo Filho	UECE	D
História, educação e crise estrutural do capital: crítica ao currículo pós-moderno	Antônio Marcondes dos Santos Pereira	UECE	D
O lugar do sujeito no processo de emancipação humana: um estudo exploratório sobre a individualidade em Marx e Lukács	Betânia Moreira de Moraes	UFC	D
Expansão da rede federal e reestruturação produtiva: uma análise dos rebatimentos na identidade institucional e docente do IFCE campus fortaleza	Bruno Fernandes Almeida	UECE	D
A influência das políticas Educacionais de Financiamento da Educação (Via Programas Educacionais) na Gestão Escolar	Carmen Laenia Almeida Maia de Freitas	MAIE-UECE	D
Contribuições à crítica da ciência, da tecnologia e da educação como panaceia para os males da humanidade	César Lima Costa	UFC	T
Plano Nacional de Educação: materialismo do privatismo e da mercantilização da educação brasileira	Cezar Amário Honorato de Souza	UFC	D
Primeiras aproximações à teoria de Anton S. Makarenko: em busca de uma educação social	Ciro Mesquita de Oliveira	UECE	D
Educação, qualificação e empregabilidade – um exame com base na vida real	Clarice Gomes Costa	UFC	D
O ensino noturno sob o signo da reforma: implicações na formação do trabalhador	Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana	UFC	T
E-TEC Brasil: a educação a serviço do capital	Corina Prado Basílio	UFAL	D
A interiorização da mulher nas políticas educacionais no contexto da crise estrutural do	Cristiane Maria	UFC	T

capital: um estudo à luz da ontologia marxiana	Abreu Lima		
As tendências e contratendências do capital em crise estrutural: uma análise ontocrítica do PROEMI no bojo da política de EPT	Daniela Glícea Oliveira da Silva	MAIE-UECE	D
Empregabilidade e desenvolvimento de habilidades de jovens e adultos no Brasil: uma análise ontocrítica da política de educação para todos.	Daniela Glícea Oliveira da Silva	MAIE-UECE	D
Dos fundamentos histórico-filosóficos à práxis educativa revolucionária em Gramsci	Daniele Kelly Lima de Oliveira	UFC	T
O REUNI e a expansão precarizada da universidade brasileira no contexto da crise estrutural do capital	Davi Menezes Fonseca	UFAL	D
Ensino Médio no Estado do Ceará: a ressignificação empresarial da escola oferecida aos trabalhadores	Ellen Cristine dos Santos Ribeiro	UECE	D
Mercadoria e Trabalho sob a forma do valor: Desdobramentos para a educação	Emanuel Rodrigues Almeida	UFC	D
A crise do capital e a produção destrutiva: elementos da destrutividade do capital no complexo da educação	Emanuela Rútila Monteiro Chaves	UECE	D
As alternativas da globalização capitalista: o movimento dialético objetivo do capital mundial e um papel crítico para o processo educativo	Enéas Arrais Neto	UFC	T
Trabalho, estranhamento, reificação: ensaios de compreensão	Epitácio Macário Moura	UFC	D
As políticas de formação do professor da educação básica no contexto da crise estrutural de capital	Francisca Helena de Oliveira Holanda	UFC	T
Trabalho e Educação: uma crítica ao projeto de Educação para Todos	Francisca Helena de Oliveira Holanda	UFC	D
As atividades Educativas emancipadoras: uma reflexão a partir das imposições do capital	Francisca Janderline da	MAIE-UECE	D

	Silva Nobre		
O construtivismo e a formação do "novo" trabalhador para o capital	Francisca Maurilene do Carmo	UFC	D
Educação, qualificação e formação docente: um exame crítico-comparativo da política de formação de professores dentro da perspectiva do CED/NECAD	Francisco Sylvio de Oliveira Barros	UECE	D
Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana	Frederico Jorge Ferreira Costa	UFC	T
O atual processo de valorização do capital, a ideologia empresarial e a política de formação docente	Frederico Jorge Ferreira Costa	UFC	D
Formação de professores para a educação profissionalizante no estado Ceará: críticas à pedagogia do empreendedorismo.	George Amaral Pereira	MAIE-UECE	D
Empreendedorismo "Inovador" nas Escolas de Educação Profissional no contexto da crise estrutural do capital	Glória Maria Vasconcelos Goes	UFC	T
Projeto juventude empreendedora: fundamentos, princípios e objetivos de uma política de qualificação profissional	Glória Maria Vasconcelos Goes	UFC	D
A Educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego	Helena de Araújo Freres	UFC	D
A emergência do conhecimento como paradigma econômico e produtivo no contexto da crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho	Helena de Araújo Freres	UFC	T
Pronatec: a estratégia do Partido dos Trabalhadores para a inserção no trabalho precário e atendimento das demandas produtivas do capitalismo contemporâneo no Brasil.	Iara Saraiva Martins	UFC	D
A pedagogia radical sobre as bases da teoria crítica da Escola de Frankfurt: uma análise a partir da ontologia marxiano-lukacsiana	Isadora Barreto Paiva	UFC	D
A educação profissional do Ceará: a lógica empresarial na formação docente.	Ivania Maria de Sousa Carvalho Rafael	MAIE-UECE	D
A formação humana omnilateral na proposição de Escola Unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana	Joeline Rodrigues de Sousa	UFC	D

Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário.	José Deribaldo Gomes dos Santos	UFC	T
Análise da Formação em Educação a partir da centralidade do Trabalho	José Pereira de Sousa Sobrinho	UFC	D
O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação brasileira	José Rômulo Soares	UFC	T
Trabalho e educação na escola capitalista: a atualidade da escola nova e a educação dos trabalhadores	José Rômulo Soares	UFC	D
Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: uma análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação.	Joyce Costa Gomes de Santana	MAIE-UECE	D
Trabalho docente: crítica à perspectiva neoliberal	Juliana Fonseca Duarte	UNB	D
O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão	Karine Martins Sobral	UECE	D
O pensamento pedagógico de Nadejda Krupskaja: contribuições para uma pedagogia socialista no contexto da revolução Russa	Kerginaldo Luiz de Freitas	UECE	D
Trabalho, educação e emancipação humana: uma análise da possibilidade de uma educação omnilateral	Lailton de Souza Santos	MAIE-UECE	D
Professor Temporário na educação básica Cearense: um dispositivo de manutenção da ordem do capital	Laryssa Ramos de Sousa	UFC	D
#ChegueiEnsinoMédio: educação e trabalho, desafios de uma ação de integração e as implicações da geração NEM-NEM (2017-2018)	Leilson Barros Oliveira	URCA	D
Qualificação profissional: nova semântica para velhas intenções	Liduína Benigno Xavier	UFC	D
A repercussão da política da educação profissional e tecnológica em Limoeiro do Norte: da Faculdade Tecnológica (FATEC) do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Instituto CENTEC) ao Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Luciana de Sousa Santos	MAIE-UECE	D
A empregabilidade nos parâmetros curriculares nacionais: implicações e limites para a formação humana	Luciano Accioly Lemos Moreira	UFAL	D

O ensino médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea: do predomínio da tecnocracia à restauração da crítica ontológica	Maicon Donizete Andrade Silva	UFC	D
O Programa Mais educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho	Maira Ivonete Ferreira Félix	UFC	D
O Ensino Técnico Profissionalizante a serviço do capital em crise	Marcos Ricardo de Lima	UFAL	D
Educação Profissionalizante, Movimento de Educação para Todos, Decretos Nº 2.208/97 e Nº 5.154/04: as coincidências esperadas	Maria Aline da Silva	MAIE-UECE	D
O papel do estágio nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará no contexto de crise estrutural do capital: formação jovens trabalhadores para o desemprego	Maria Clea Ferreira Monteiro	UFC	D
A centralidade do paradigma qualidade no contexto da política educacional no Brasil: um estudo à luz da crítica marxista	Maria Cleide da Silva Barroso	UFC	T
O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o FUNDEF no centro do debate	Maria das Dores Mendes Segundo	UFC	T
A Educação social e a gestão da pobreza: gênese, desdobramento e função no contexto da sociabilidade do capital em crise	Maria Escolástica de Moura Santos	UFC	T
O significado da reforma de ensino médio: análise das bases político-pedagógicas da nova organização curricular	Maria Geovânia Bezerra Sales	UFC	D
Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no ProJovem	Maria Gorete Rodrigues de Amorim	UFC	T
As ETEPs no Ceará: gestão para resultados e formação de professores	Maria Ozirene Maia Vidal	MAIE-UECE	D
A ideologia nas fábulas de Esopo: considerações críticas sobre a utilização em sala de aula	Maria Rafaela de Oliveira	MAIE-UECE	D
O complexo da alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento da educação	Marteara Ferreira de Lima	UFC	T
As Contribuições de Antonio Gramsci para a educação e formação humana da Frente Única	Nágela da Silva de Sousa	UFC	D
A reforma do ensino médio: da pedagogia das	Osterne Nonato	UFC	T

competências à gestão tecnocrática em educação	Maia Filho		
Ensino Médio Integrado no Ceará como proposta de formação para a classe trabalhadora: expressão contemporânea da dicotomia educativa	Raquel Pereira de Moraes	UFC	D
Política de assistência estudantil e educação profissional: crítica à problemática do IFCE (campus Limoeiro do Norte)	Renata Eusébio dos Santos	MAIE-UECE	D
. O Financiamento da Educação Básica no Estado do Maranhão: um estudo crítico sobre o custo-aluno qualidade do ensino fundamental a partir do Fundef	Rita Maria Torquato Fernandes Bulhão	UFMA	D
Os estágios nas escolas profissionalizantes de ensino médio integrado à educação profissional: a formação do Jovem Pobre	Rita Oliveira de Carvalho	MAIE-UECE	D
A organização dos educadores e a luta pela escola pública	Rosa Maria Pereira da Fonseca	UFC	D
As TICs e a docência no Ensino Médio Público Estadual: Entraves e ganhos	Rose Alves de Moura Beserra	MAIE-UECE	D
A Educação no Contexto da Crise Estrutural do Capital: um estudo ontológico fundado no complexo do estranhamento em Lukács	Samara Almeida Chaves Braga	UFC	D
Socialismo real: gênese da influência marxista na educação brasileira	Severina Mátyr Lessa de Moura	UFAL	T
As condições de trabalho docente no terreno da luta de classes: um estudo a partir das contribuições de Marx e Engels	Simone César da Silva	UFC	T
Precarização do trabalho docente universitário nos Anais da ANPED: uma análise crítica de estudos selecionados	Simone César da Silva	UECE	D
(Im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital	Talvanes Eugênio Macedo	UFAL	D
O complexo da social da educação na reprodução da sociedade: entre a autonomia e a dependência	Talvanes Eugênio Maceno	UFAL	T
A educação profissional no Ceará: o projeto ensino médio integrado sob a crítica Marxista	Thiago Chaves sabino	MAIE-UECE	D
Formação de professores em exercício na agenda positiva da educação básica universal	Vânia	UECE	D

	Alexandrino Leitão		
A formação do professor no contexto da crise estrutural do capital	Waldemarin Coelho Gomes	UECE	D
Pensamento complexo e educação para o futuro: entrelaçamentos na teia do capital	Waldemarin Coelho Gomes	UFC	T
Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise na perspectiva da Ontologia Social.	Wanderson Pereira Araújo	UFMG	T
Trabalho, educação e a atual política de formação docente no Brasil: uma análise à luz da crítica marxista	Wildiana Kátia Monteiro Jovino	UECE	D
Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do capital	Yuri Coutinho Ismael da Costa	UFP	D