



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MAICON DONIZETE ANDRADE SILVA

**A GESTÃO TECNOCRÁTICA E EMPRESARIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRAL DO CEARÁ (2008 a 2023)**

Brasília/DF, 19 de julho de 2024.



UnB



*Atuante como sempre,
necessária como nunca*

MAICON DONIZETE ANDRADE SILVA

**A GESTÃO TECNOCRÁTICA E EMPRESARIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRAL DO CEARÁ (2008 a 2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Abádia da Silva.

Brasília/DF, 19 de julho de 2024.

MAICON DONIZETE ANDRADE SILVA

**A GESTÃO TECNOCRÁTICA E EMPRESARIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRAL DO CEARÁ (2008 a 2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Abádia da Silva.

Brasília/DF, 19 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Abádia da Silva – Orientadora
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. José Vieira de Sousa – Examinador Interno
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva – Examinadora Externa
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof. Dr. Dante Henrique Moura – Examinador Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Prof.^a Dr.^a Deysiane Farias Pontes – Suplente
União Brasileira de Educação e Ensino – UBEE

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AS586 Andrade Silva, Maicon Donizete
A GESTÃO TECNOCRÁTICA E EMPRESARIAL NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRAL DO CEARÁ (2008
a 2023) / Maicon Donizete Andrade Silva; orientador Maria
Abádia da Silva. -- Brasília, 2024.
305 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Ensino Médio. 2. Educação Profissional. 3. Ensino
Médio Integrado. 4. Escolas Estaduais de Educação
Profissional. 5. Gestão Tecnocrática-Empresarial. I. Silva,
Maria Abádia da, orient. II. Título.

“O trabalho é, antes de tudo, um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (Marx, 2017, p. 255).

“Sabemos que o caminho não será breve nem fácil; muitas dificuldades surgirão e se oporão a vocês, e, para superá-las, será preciso usar de grande habilidade, recorrer por vezes à força da classe organizada, ser sempre movido e estimulado por uma grande fé” (Gramsci, 2021, p. 94).

Dedico à minha avó, Maria Abigail da Silva, e à minha mãe,
Maria Teresinha de Andrade Silva, mulheres letradas na escola da vida,
que me inspiram como ser humano, homem e educador.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por ser a base sobre a qual me constituo como ser humano.

À Professora Maria Abádia da Silva, a quem tenho profunda admiração e respeito, por ser orientadora exemplar e exigente, que sempre nos chama a atenção para o nosso compromisso com a educação de qualidade e com a excelência na produção acadêmica.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Águia e do Observatório da Educação Básica (ObsEB), pelas oportunidades de estudo, reflexão, partilha e diálogo na construção conjunta do conhecimento.

Aos professores José Vieira, Edileuza Fernandes, Ana Sheyla Fernandes, Kátia Curado e à minha amiga de doutorado, Neusa Sousa Rêgo Ferreira, por serem inspiração e apoio.

Aos professores amigos da Universidade Federal do Ceará, Luís Távora, Jackeline Rabelo, Susana Jimenez, Maria das Dores Segundo, Juraci Maia, Eneias Arrais Neto e Antônia Rozimar Machado, por me incentivarem e serem inspiração em minha trajetória acadêmica.

À Secretaria de Educação do Ceará e aos gestores das escolas visitadas, pelo acolhimento e pelas partilhas sobre o esforço em favorecer uma educação pública de qualidade.

Aos Irmãos Maristas, por me terem oportunizado crescer como ser humano e educador, tendo em Marcelino Champagnat uma inspiração e, na Boa Mãe, um símbolo de fé e devoção.

Aos/Às negros/as que me precederam na história, aos/às que coexistem comigo neste tempo histórico e os/às que virão no futuro, para que o autorrespeito e a luta pela igualdade de oportunidades sejam sempre nossos referenciais.

À Capes, instituição de fomento à pesquisa, pelo aporte necessário.

A todos/as, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

SILVA, Maicon Donizete Andrade. **A gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional Integral do Ceará (2008 a 2023)**. 2024. 305 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2024.

A tese elegeu como objeto de investigação a gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do Ceará entre o período de 2008 a 2023. Parte do problema: os empresários, as fundações, os institutos privados, o Todos pela Educação e os governadores têm atuado por meio de articulações para direcionar a elaboração, a execução e a gestão das políticas para a educação básica do Ceará. Propõe como objetivo principal analisar a gestão tecnocrática e empresarial nas escolas públicas de Ensino Médio Integrado do Ceará e apreender como os mecanismos da tecnocracia têm regido os processos de gestão, de organização e de arquitetura curricular dessas escolas para a consolidação de um padrão de reprodução tecnocrático-empresarial. Indaga: que pressupostos e intenções explícitas dos empresários e dos governadores sustentam um padrão tecnocrático de gestão para a política de educação profissional do Ceará entre 2008 e 2023? As ações, intenções e finalidades do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e do Instituto Unibanco estão atreladas à teoria do capital humano? Pode-se afirmar a existência de um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial nas escolas de Ensino Médio profissional do Ceará? Esta investigação parte do real, das condições reais de apresentação do objeto para, por meio da abstração, apreender suas manifestações históricas. Assume-se o materialismo histórico-dialético como opção teórico-metodológica para analisar a totalidade histórica e dialética da gestão tecnocrática e empresarial empregada nas EEEP e evidenciar os mecanismos da tecnocracia que operam e regem as escolas secundárias conforme os imperativos ideológicos do empresariado. Ao assumir natureza qualitativa, com uso de dados empíricos, documentais e estatísticos, adota a pesquisa bibliográfica com a exploração do campo de investigação para apreensão do objeto e suas múltiplas determinações. Com base nas sucessivas aproximações do objeto, as categorias analíticas reprodução, gestão da Educação e tecnocracia são assumidas como ferramentas teóricas para apreender o objeto e suas determinações. Junto à análise documental e dados estatísticos, o itinerário metodológico assumiu como campo empírico as EEEP do Ceará. Como resultados da investigação, afirma: a) o governo do Ceará e os empresários atuam e operam a política de educação profissional no estado, tendo como braço o ICE, da empresa Odebrecht, e o Instituto Unibanco; b) a Odebrecht fornece os princípios conceituais da gestão empresarial e o Instituto Unibanco fornece as plataformas de gerenciamento e controle sobre o planejamento, a direção e a operacionalização das escolas; c) as escolas de Ensino Médio profissional do Ceará têm sido geridas sob a perspectiva gerencial, empresarial e tecnocrática; d) a Política de Educação Profissional do Ceará reproduz as dualidades estruturais pela articulação histórica entre velhas e novas oligarquias para o direcionamento cultural, educacional e político do estado; e) existe um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial nas escolas de educação profissional do Ceará, que se expressa sob três perspectivas: reprodução ideológico-curricular, reprodução ideológico-empresarial e reprodução ideológico-empresarial.

Palavras-chave: Educação Básica, Ensino Médio Integrado, gestão da Educação, gestão tecnocrática-empresarial-gerencialista, Educação Profissional.

ABSTRACT

SILVA, Maicon Donizete Andrade. **Technocratic and business management in State Schools of Integral Professional Education in Ceará (2008 to 2023)**. 2024. 305 s. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, University of Brasília, 2024.

The thesis chose as its object of investigation the technocratic and business management in the State Schools of Professional Education (SSPE) of Ceará between the period 2008 and 2023. Part of the problem: businesspeople, foundations, private institutes, All for Education and governors, have worked through articulations to direct the elaboration, execution and management of policies for basic education in Ceará. Its main objective is to analyze technocratic and business management in public Integrated High Schools in Ceará and understand how the mechanisms of technocracy have governed the management, organization and curricular architecture processes of these schools to consolidate a technocratic reproduction pattern. -business. It asks: what assumptions and explicit intentions of businesspeople and governors support a technocratic management pattern for Ceará's professional education policy between 2008 and 2023? Are the actions, intentions and purposes of the Institute of Co-responsibility for Education (ICE) and Instituto Unibanco linked to the theory of human capital? Can it be said that there is a pattern of reproduction of technocratic and business management in professional high schools in Ceará? This investigation starts from the real, from the real conditions of presentation of the object to, through abstraction, grasp its historical manifestations. Historical-dialectical materialism is assumed as a theoretical-methodological option to analyze the historical and dialectical totality of the technocratic and business management employed in EEEP and to highlight the mechanisms of technocracy that operate and govern secondary schools according to the ideological imperatives of the business community. By assuming a qualitative nature, using empirical, documentary and statistical data, it adopts bibliographic research with the exploration of the field of investigation to understand the object and its multiple determinations. Based on successive approaches to the object, the analytical categories reproduction, Education management and technocracy are assumed as theoretical tools to understand the object and its determinations. Along with documentary analysis and statistical data, the methodological itinerary assumed the SSPE of Ceará as its empirical field. As results of the investigation, it states: a) the government of Ceará and businesspeople act and operate the professional education policy in the state, with ICE, from the company Odebrecht, and Instituto Unibanco as their arms; b) Odebrecht provides the conceptual principles of business management and Instituto Unibanco provides the management and control platforms over the planning, direction and operationalization of schools; c) professional high schools in Ceará have been managed from a managerial, business and technocratic perspective; d) Ceará's Professional Education Policy reproduces structural dualities through the historical articulation between old and new oligarchies for the cultural, educational and political direction of the state; e) there is a pattern of reproduction of technocratic and business management in professional education schools in Ceará, which is expressed from three perspectives: ideological-curricular reproduction, ideological-entrepreneurial reproduction and ideological-business reproduction.

Keywords: Basic Education, Integrated High School, Education management, technocratic-business-managerial management, Professional Education.

RESUMEN

SILVA, Maicon Donizete Andrade. **Gestión tecnocrática y empresarial en las Escuelas Estatales de Educación Profesional Integral de Ceará (2008 a 2023)**. 2024. 305 h. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación, Universidad de Brasilia, 2024.

La tesis eligió como objeto de investigación la gestión tecnocrática y empresarial en las Escuelas Estatales de Educación Profesional (EEEP) de Ceará entre 2008 y 2023. Parte del problema: empresarios, fundaciones, institutos privados, Todos por la Educación y gobernadores, han trabajado a través de articulaciones para orientar la elaboración, ejecución y gestión de políticas para la educación básica en Ceará. Su principal objetivo es analizar la gestión tecnocrática y empresarial en las escuelas secundarias públicas integradas de Ceará y comprender cómo los mecanismos de la tecnocracia han gobernado los procesos de gestión, organización y arquitectura curricular de estas escuelas para consolidar un patrón de reproducción tecnocrático-empresarial.. Se pregunta: ¿Qué supuestos e intenciones explícitas de empresarios y gobernadores sustentan un patrón de gestión tecnocrático de la política de educación profesional de Ceará entre 2008 y 2023? ¿Las acciones, intenciones y propósitos del Instituto de Corresponsabilidad Educativa (ICE) y del Instituto Unibanco están vinculados a la teoría del capital humano? ¿Se puede decir que existe un patrón de reproducción de la gestión tecnocrática y empresarial en las escuelas secundarias profesionales de Ceará? Esta investigación parte de lo real, de las condiciones reales de presentación del objeto para, a través de la abstracción, captar sus manifestaciones históricas. El materialismo histórico-dialéctico se asume como una opción teórico-metodológica para analizar la totalidad histórica y dialéctica de la gestión tecnocrática y empresarial empleada en la EEEP y resaltar los mecanismos de tecnocracia que operan y gobiernan las escuelas secundarias según los imperativos ideológicos del empresariado. Al asumir un carácter cualitativo, utilizando datos empíricos, documentales y estadísticos, adopta la investigación bibliográfica con la exploración del campo de investigación para comprender el objeto y sus múltiples determinaciones. A partir de sucesivos acercamientos al objeto, se asumen las categorías analíticas reproducción, gestión educativa y tecnocracia como herramientas teóricas para comprender el objeto y sus determinaciones. Junto con el análisis documental y datos estadísticos, el itinerario metodológico asumió como campo empírico las EEEP de Ceará. Como resultados de la investigación, señala: a) el gobierno de Ceará y los empresarios actúan y operan la política de formación profesional en el estado, teniendo como brazos el ICE, de la empresa Odebrecht, y el Instituto Unibanco; b) Odebrecht proporciona los principios conceptuales de la gestión empresarial y el Instituto Unibanco proporciona las plataformas de gestión y control sobre la planificación, dirección y operacionalización de las escuelas; c) las escuelas secundarias profesionales en Ceará han sido gestionadas desde una perspectiva empresarial, empresarial y tecnocrática; d) la Política de Educación Profesional de Ceará reproduce dualidades estructurales a través de la articulación histórica entre viejas y nuevas oligarquías para la dirección cultural, educativa y política del Estado; e) existe un patrón de reproducción de la gestión tecnocrática y empresarial en las escuelas de educación profesional de Ceará, que se expresa desde tres perspectivas: reproducción ideológico-curricular, reproducción ideológico-empresarial y reproducción ideológico-empresarial.

Palabras clave: Educación Básica, Bachillerato Integrado, Gestión Educativa, Gestión empresarial-tecnocrática-gerencial, Educación Profesional.

RÉSUMÉ

SILVA, Maicon Donizete Andrade. **Technocratie et gestion d'entreprise dans les Écoles Publiques de Formation Professionnelle Intégrale du Ceará (2008 à 2023)**. 2024. 305 f. Thèse (Doctorat) - Faculté d'Éducation, Université de Brasilia, 2024.

La thèse a choisi comme objet d'investigation la gestion technocratique et commerciale dans les Écoles Publiques de Formation Professionnelle (EPFP) du Ceará entre 2008 et 2023. Une partie du problème: les hommes d'affaires, les fondations, les instituts privés, Tout pour l'éducation et les gouverneurs, ont travaillé à travers articulations pour diriger l'élaboration, l'exécution et la gestion des politiques d'éducation de base au Ceará. Son objectif principal est d'analyser la gestion technocratique et commerciale dans les lycées publics intégrés du Ceará et de comprendre comment les mécanismes de la technocratie ont régi les processus de gestion, d'organisation et d'architecture curriculaire de ces écoles pour consolider un modèle de reproduction technocratique-entreprise. La question se pose: quelles hypothèses et intentions explicites des hommes d'affaires et des gouverneurs soutiennent un modèle de gestion technocratique pour la politique de formation professionnelle du Ceará entre 2008 et 2023 ? Les actions, intentions et objectifs de l'Institut de coresponsabilité pour l'éducation (ICE) et de l'Instituto Unibanco sont-ils liés à la théorie du capital humain ? Peut-on dire qu'il existe un modèle de reproduction de la gestion technocratique et commerciale dans les lycées professionnels du Ceará ? Cette investigation part du réel, des conditions réelles de présentation de l'objet pour, par l'abstraction, en saisir les manifestations historiques. Le matérialisme historico-dialectique est considéré comme une option théorico-méthodologique pour analyser la totalité historique et dialectique de la technocratie et de la gestion d'entreprise employée dans l'EEEE et pour mettre en évidence les mécanismes de la technocratie qui fonctionnent et gouvernent les écoles secondaires selon les impératifs idéologiques du monde des affaires. En assumant un caractère qualitatif, en utilisant des données empiriques, documentaires et statistiques, il adopte la recherche bibliographique avec l'exploration du champ d'investigation pour comprendre l'objet et ses multiples déterminations. À partir d'approches successives de l'objet, les catégories analytiques reproduction, gestion de l'éducation et technocratie sont assumées comme des outils théoriques pour comprendre l'objet et ses déterminations. À côté de l'analyse documentaire et des données statistiques, l'itinéraire méthodologique a pris comme champ empirique les EPFP du Ceará. Comme résultat de l'enquête, il indique: a) le gouvernement du Ceará et les hommes d'affaires agissent et gèrent la politique de formation professionnelle dans l'État, avec comme bras armés l'ICE, de l'entreprise Odebrecht, et l'Instituto Unibanco; b) Odebrecht fournit les principes conceptuels de la gestion d'entreprise et l'Instituto Unibanco fournit les plateformes de gestion et de contrôle de la planification, de la direction et de l'opérationnalisation des écoles; c) les lycées professionnels du Ceará ont été gérés dans une perspective managériale, commerciale et technocratique; d) La politique de formation professionnelle du Ceará reproduit les dualités structurelles à travers l'articulation historique entre les anciennes et les nouvelles oligarchies pour la direction culturelle, éducative et politique de l'État; e) il existe un modèle de reproduction de la gestion technocratique et commerciale dans les écoles de formation professionnelle du Ceará, exprimé sous trois angles: reproduction idéologique et curriculaire; reproduction idéologique et entrepreneuriale; et la reproduction idéologique et commerciale.

Mots-clés: Éducation de base, Lycée intégré, Gestion de l'éducation, gestion technocratique-entreprise-managériale, Formation professionnelle.

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CTB	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
ABA	Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferencia Nacional de Educação Popular
CNPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
COEDP	Coordenadoria de Educação Profissional
COGEM	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
D.O.	Diário Oficial
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
EMI	Ensino Médio Integrado
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
IFC	Corporação Financeira Internacional
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FMI	Fundo Monetário Internacional
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GNDI	Global Network of Director Institutes
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
ÁGUIA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Organismos Internacionais, Gestão e Políticas para Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGC	Instituto Brasileiro de Governança Corporativa
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IGCLA	Institutos de Gobierno Corporativo de Latino America
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
DEED	retoria de Estatísticas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PL	Partido Liberal
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDCA	Plan, Do, Check, Act
PNE	Plano Nacional de Educação
POGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PPC	Portal de Periódicos da Capes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PAIC	Programa de Alfabetização Idade Certa
PROEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SEDUC	Secretaria de Educação
SindProifes	Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Federal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SGP	Sistema de Gerenciamento de Projetos
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Socioeducacional Odebrecht

TCU	Tribunal de Contas da União
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional do Estudantes
USAID	United States Agency for International Development
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPR	Universidade Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, IMAGENS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 : Descritores e alinhamentos entre currículo internacional da OCDE e BNCC - 2018..	109
Figura 2 : Visão geral das 10 medidas estruturais do Educação Já 2022	130
Figura 3 : Estrutura do Programa de Ação da Tecnologia Empresarial	133
Figura 4 : Modelo Corresponsabilidade do ICE - Empresa Odebrecht	136
Figura 5 : Instrumento de monitoramento da Odebrecht - Ciclo PDCA	138
Figura 6 : Eixos do Programa Ceará Educa Mais - Lei 17.572/2021	139
Figura 7 : Premissas da Educação Profissional ICE	140
Figura 8 : Esquema do Circuito de Gestão do Programa Jovem do Futuro	143
Figura 9 : Parte do Organograma da Secretaria da Educação do Ceará, 2024	148
Figura 10 : Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional do Ceará, 2023	149
Figura 11 : A gestão tecnocrática-empresarial nas EEEP do Ceará (2008 - 2023)	167
Figura 12 : Transposição do Programa de Ação da Odebrecht para as EEEP	194
Figura 13 : Categorias teórico-analíticas	251
Figura 14 : Constatações do padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial	253
Figura 15 : Princípios teóricos e práticos do Ensino Médio Integrado sob a base unitária	255
Gráfico 1 : Percentual de matrículas no Ensino Médio (propedêutico e integrado)	99
Gráfico 2 : Índices de jovens frequentando o Ensino Médio no Brasil (2012-2021)	100
Gráfico 3 : Fases de implementação do Programa Jovem de Futuro no Brasil	145
Gráfico 4 : Número total de matrículas na educação profissional (Ceará)	152
Gráfico 5 : Matrículas na educação profissional por dependência	152
Gráfico 6 : Organização etária e sexo dos matriculados na educação profissional (Ceará)	153
Gráfico 7 : Matrículas na educação profissional por critérios de cor e raça (Ceará)	153
Gráfico 8 : Escolas Estaduais de Educação Profissional conforme SEFOR e CREDE	155
Gráfico 9 : Idade e gênero dos egressos	176
Gráfico 10 : Ano de conclusão e escola de origem dos egressos	177
Gráfico 11 : Experiência no Ensino Médio e espaços de participação na escola	177
Gráfico 12 : Atividades escolares e avaliação dos cursos profissionais pelos estudantes	205
Gráfico 13 : Principais valores apreendidos na escola profissional	206
Gráfico 14 : Condições de vida e trabalho após o curso profissional	206
Gráfico 15 : Aplicabilidade do curso profissional e adesão ao mercado de trabalho	207
Gráfico 16 : Capacidade de compreensão da sociedade após o curso profissional	208
Gráfico 17 : Taxa de desocupação entre 2016 e 2022 (Brasil – Nordeste – Ceará)	216
Imagem 1 : Imagens da estrutura física da EEEP Leonel de Moura Brizola - 2015	173
Imagem 2 : Imagens da estrutura física da EEEP Darcy Ribeiro - 2013	174
Imagem 3 : Imagens da estrutura física da EEEP Walter Ramos de Araújo - 2017	176
Imagem 4 : Exposição do Plano Estratégico e indicadores de desempenho de uma EEEP	198
Imagem 5 : Painel de monitoramento dos resultados na sala dos professores de uma EEEP	198
Quadro 1 : Legislação Federal, Estadual, Documentos, Cartas e Notas sobre o Ensino Médio, Democracia e a Política de Educação Profissional do Ceará	55
Quadro 2 : Algumas legislações e normativos para o Ensino Médio no Brasil (1996-2024)	
Fonte: elaboração nossa	103

Quadro 3 : Etapas do Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro	143
Quadro 4 : Oferta dos cursos técnicos conforme seus eixos tecnológicos (EEEP)	156
Quadro 5 : Dados gerais das escolas investigadas	169
Quadro 6 : Interlocutores e instrumentos de coleta de dados empíricos	169
Quadro 7 : Interlocutores, cargo, tempo na função, formação e código de anonimato	170
Quadro 8 : Alinhamento dos programas com a Gestão da Educação no Ceará	240
Tabela 1 : EEEP do Ceará, municípios, matrículas, cursos e concluintes de 2008 a 2023	158
Tabela 2 : Quantitativo de estudantes matriculados em 2023 - EEEP Leonel de Moura Brizola.	173
Tabela 3 : Quantitativo de estudantes matriculados em 2023 - EEEP Darcy Ribeiro	174
Tabela 4 : Quantitativo de estudantes matriculados em 2023 - EEEP Walter Ramos de Araújo.	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. Proposição e complexidade do objeto de investigação	24
2. Premissas teórico-filosóficas e discussão sobre método científico em Educação	29
3. Contexto histórico e a complexidade da gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará de 2008 a 2023	35
4. Procedimentos metodológicos, documentos, interlocutores, categorias e critérios	40
CAPÍTULO 1	59
AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO AUTOCRÁTICO BURGUESES	59
1.1 Fundamentos teórico-filosóficos: o materialismo histórico-dialético	60
1.2 Aproximações ao princípio educativo em Gramsci: a escola interessada e a escola desinteressada	69
1.3 Os fundamentos politécnicos e omnilaterais na formação da classe trabalhadora	75
1.4 O Estado autocrático burguês: características e funções no Brasil	80
1.5 Considerações parciais	83
CAPÍTULO 2	85
A POLÍTICA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA DESESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES, INTERESSES E FINALIDADES	85
2.1 Banco Mundial e OCDE: a política de competências e habilidades para a educação básica pública	86
2.2 O Ensino Médio Integrado: a tecnocracia político-econômica opera nos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004	92
2.3 A contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 sob a direção dos interesses empresariais e dos governos: os especialistas em ação	96
2.4 Currículo e gestão escolar como campos de disputa por concepções e finalidades no Ensino Médio	106
2.5 Considerações parciais	112
CAPÍTULO 3	115

A GESTÃO TECNOCRÁTICA E GERENCIALISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA E PROFISSIONAL DO CEARÁ - 2008 a 2023	115
3.1 Aproximações ao imperativo tecnocrático e à teoria do capital humano na educação básica e profissional	116
3.2 A sede de inovação e os conceitos gerenciais sobre a educação básica no Ceará	123
3.2.1 Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO): origem, evolução e objetivos	131
3.2.2 Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): atuação no âmbito educacional	134
3.2.3 Instituto Unibanco: a implementação do Programa Jovem do Futuro nas escolas do Ceará	140
3.3 O paradigma tecnocrático-empresarial na educação básica e nas EEEPs do Ceará	146
3.4 Considerações parciais	161
CAPÍTULO 4	163
A GESTÃO TECNOCRÁTICA-EMPRESARIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP DO CEARÁ	163
4.1 O percurso teórico-metodológico, documentos, instituições, critérios e interlocutores ...	164
4.2 Características e cursos das Escolas de Ensino Médio Profissional e perfil dos estudantes egressos	171
4.3 A reprodução da gestão tecnocrática e empresarial na perspectiva dos interlocutores	178
4.3.1 As perspectivas das Coordenadorias de Ensino - COGEM e COEDP: interesses, concepções e finalidades	181
4.3.2 As perspectivas dos diretores e coordenadores escolares: pseudoautonomia na gestão escolar	189
4.3.3 As perspectivas dos estudantes egressos em 2020, 2021 e 2022 das EEEP	203
4.4 Considerações parciais	219
CAPÍTULO 5	222
PADRÃO DE REPRODUÇÃO DA GESTÃO TECNOCRÁTICA E EMPRESARIAL NO SISTEMA E NAS ESCOLAS DO CEARÁ	222
5.1 Oligarquias em ação: as contradições da gestão tecnocrática empresarial na educação no Ceará	223
5.1.1 A família Ferreira Gomes e a política de competências na educação cearense	227
5.2 Alinhamentos políticos e convergências conceituais e operacionais na gestão do sistema estadual do Ceará	233

5.3 O padrão de reprodução da gestão tecnocrática-empresarial coexiste com os pressupostos da gestão democrática	241
5.3.1 Gestão tecnocrática-empresarial: o padrão de reprodução na e da educação	243
5.4 Considerações parciais	257
CONCLUSÕES FINAIS	261
REFERÊNCIAS	269
ANEXO I - Política de Educação Profissional Articulada ao Ensino Médio do Ceará (Lei estadual nº 17.558/2021)	294
ANEXO II - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Administração (2023) - Eixo Tecnológico Gestão e Negócios	295
ANEXO III - Plano de Ação de uma Escola Estadual de Educação Profissional	297
ANEXO IV - Modelo de Edital das Escolas Estaduais de Educação Profissional	298
APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista com Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico	299
APÊNDICE II - Roteiro de Entrevista: Coordenadorias de Gestão do Ensino Médio e de Educação Profissional	301
APÊNDICE III - Roteiro de Questionário: Egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional	303

INTRODUÇÃO

A presente tese está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), e à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE). Também integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Organismos Internacionais, Gestão e Políticas para Educação Básica (ÁGUIA), certificado pelo Diretório de Grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem por objetivo contribuir com a análise das políticas educacionais, gestão, programas e ações que incidem sobre a educação básica pública brasileira. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)¹, da Universidade de Brasília, e se alinha aos documentos sobre a Ética na Pesquisa da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd Nacional).

Este estudo parte do pressuposto de que, das contradições da sociedade burguesa, emergem as necessidades e as ações humanas que fundamentam as políticas públicas para a educação no Brasil, subjugadas aos interesses inerentes ao capitalismo contemporâneo. Elegemos como **objeto de investigação** a gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, por meio dos mecanismos utilizados pelo empresariado para influenciar a direção das escolas de Ensino Médio e Educação Profissional no período de 2008 a 2023.

Com base no Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou a integração entre Ensino Médio e educação profissional, e no Decreto nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, o Ceará implementou, por meio da Lei estadual nº 14.273/2008, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP)², direcionadas a estudantes do Ensino Médio para garantir a aquisição de competências profissionais para torná-los aptos à inserção e atuação no mercado trabalho. O estado assumiu, inicialmente, a Tecnologia Socioeducacional Odebrecht

¹ Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS): cep_chs@unb.br. Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 67930223.5.0000.5540. Número do Parecer: 6.082.101.

² Nesta pesquisa, adotei a sigla EEEP para referir-me às Escolas Estaduais de Educação Profissional, embora outros autores admitam as siglas EEEPs e EEP. Dada a particularidade do modelo desenvolvido no Estado do Ceará, a compreensão das categorias nucleares que compõem o nome dessa modalidade de Ensino Médio corrobora para o entendimento de sua essência e finalidade, fruto da conjunção entre os ensinos regular e profissionalizante, ou seja, são escolas da rede básica de educação do Ceará, geridas pelo governo estadual e direcionadas a estudantes do Ensino Médio, com uma proposta de formação integrada à educação profissional.

(TESE), do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação³, como modelo de gestão e inspiração filosófica para as escolas de Ensino Médio profissional⁴ e, posteriormente, acolheu, também, as proposições do Instituto Unibanco, por meio do Programa Jovem de Futuro, com a oferta plataformas e ferramentas de gerenciamento e controle sobre a gestão, o currículo e os processos avaliativos.

A opção pelo recorte temporal 2008-2023 deu-se em função do alcance desse modelo de escolas de Ensino Médio no Ceará, que iniciou com 25 unidades adaptadas ou construídas para essa finalidade, as denominadas escolas “padrão MEC”, com recursos do Programa Brasil Profissionalizado. Em 2023, o Ceará chegou à marca de 131 unidades instaladas em todas as regiões do estado, sob as gestões de Camilo Santana (Partido dos Trabalhadores - PT) e Izolda Cela (Partido Democrático Trabalhista - PDT).

As EEEP se inserem entre as políticas públicas para a educação do Estado do Ceará com foco na promoção e na oferta do Ensino Médio Integrado (EMI). A iniciativa foi implementada em 2008, durante o Governo Cid Gomes (2007 a 2015), com o objetivo de responder às necessidades locais e às demandas da agenda nacional quanto à integração entre Ensino Médio e educação profissional no país, com o Programa Brasil Profissionalizado, que direciona recursos financeiros governamentais às iniciativas dos governos estaduais de articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e dos interesses locais e regionais (MEC, 2022).

1. Proposição e complexidade do objeto de investigação

O fenômeno da integração Ensino Médio e educação profissional⁵, desde a perspectiva

³ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) nasceu em Pernambuco, como o braço de atuação da Odebrecht no campo da educação. Trata-se de uma entidade sem fins econômicos, direcionada a atuar na educação básica pública por meio da educação em tempo integral. De acordo com dados da empresa, o ICE está atualmente nas cinco regiões do Brasil e, desde a sua criação, em 2003, já impactou 2.400 escolas públicas brasileiras do Ensino Fundamental e Médio, 956.000 estudantes e formou mais de 67 mil educadores. Ao apresentar o Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), o Manual Operacional cita: “este material é propriedade do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, patrocinado pela Avina. Foi elaborado a partir dos conceitos do TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht, apresentado pelo consultor Jairo Machado, sistematizado por Ivaneide Pereira de Lima e contou com a colaboração da prof^a. Thereza Paes Barreto” (Odebrecht, 2007, p. 2.).

⁴ Neste estudo, a expressão “escolas de Ensino Médio profissional” é utilizada em referência aos espaços escolares que oferecem o Ensino Médio concomitante à educação profissional, em tempo integral, sendo, portanto, uma referência à modalidade ofertada nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEEP).

⁵ Ao longo deste estudo, a educação profissional, também denominada no Brasil de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é trabalhada como o conjunto das atividades educativas que visam à formação teórica e/ou

marxista, evidencia os desafios inerentes à relação entre trabalho e educação, no contexto da sociedade de classes, especialmente em razão do fato de que o trabalho perde sua dimensão ontológica de meio para o desenvolvimento do ser social e assume a condição de objeto de expropriação da classe trabalhadora. A educação, sob esse viés, torna-se instrumento de difusão da ideologia burguesa e de legitimação das estruturas de exclusão.

Esse estudo parte da premissa fundamental de que os fenômenos sociais se fundamentam na sua objetivação histórica. Nesse sentido, entende-se que a atitude fundamental do ser humano, em face da realidade, é a de “um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens” (Kosik, 1985, p. 9.). Desde essa perspectiva, a objetividade se materializa por meio do trabalho, que é o processo de coparticipação entre o homem e o meio, no qual “o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (Marx, 2017, p. 255), tornando possível sua evolução como espécie.

Meu interesse pelo Ensino Médio iniciou-se quando atuei na docência e na gestão em escolas de Ensino Fundamental e Médio no Ceará, em 2012 e, depois, entre 2017 e 2019. Durante os estudos empreendidos no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 2017 a 2019, tive a oportunidade de aproximar do contexto do Ensino Médio no Brasil e no Ceará. Na ocasião, a dissertação⁶ versou sobre a instrumentalização do trabalho no contexto da sociedade tecnocrática. Agora, o foco é a integração entre Ensino Médio e educação profissional (Decreto nº 5.154/2004), tomando por base a gestão empreendida no estado do Ceará.

A integração entre Ensino Médio e educação profissional, no Ceará, inicia-se em 2008, quando a rede pública implantou um programa de Ensino Médio Integrado por meio das

prática nas competências, habilidades e atitudes inerentes a determinada função laboral. Conforme afirma o artigo 39 da LDB nº 9394/1996, “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.” Organiza-se em cursos tecnólogos, com certificação de Ensino Superior, cursos técnicos, de dois anos, e cursos livres, de curta duração. Desde 2007, por meio do Decreto nº 6.302, o país possui o Programa Brasil Profissionalizado, cujo objetivo é conceder apoio financeiro às redes públicas de ensino dos estados e do Distrito Federal, com vistas a contribuir para o fortalecimento e a expansão da educação profissional e tecnológica. Em 2011, pela Lei nº 12.523, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Embora haja diferentes modalidades de educação profissional no Brasil, o foco desta investigação é o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, fruto do Decreto nº 5.154/2004.

⁶ SILVA, Maicon Donizete Andrade. *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*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 174 p. 2019.

Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), consolidando uma política de educação profissional por meio da Lei estadual nº 14.273/2008, direcionada a estudantes da rede pública de ensino. Essas escolas foram concebidas e vêm sendo geridas com base na filosofia gerencial do conglomerado empresarial Odebrecht, idealizada por seu fundador Norberto Odebrecht⁷.

Desde os meus tempos de atuação como professor e na gestão de escolas do Ceará, chamou-me a atenção o aumento expressivo das escolas profissionalizantes direcionadas a estudantes do Ensino Médio no estado, com uma infraestrutura padronizada, com uma gestão unificada e com indicadores de desempenho relevantes. A priori, pareceu-me uma proposta bastante arrojada e promissora, haja vista que tínhamos conhecimento dos desafios que envolviam o Ensino Médio no Brasil e no Ceará, com taxas ainda elevadas de evasão e abandono (Kuenzer, 1997; 2000; Maia Filho, 2004; Pnad, 2022). Em paralelo a isso, algumas preocupações também pairavam e geravam dúvidas, especialmente diante do modelo de gestão empreendido nesses estabelecimentos de ensino, que se respaldavam nos padrões da gestão tecnocrática empresarial.

Frente a esse contexto, emergiram algumas indagações iniciais: sobre as intenções explícitas na adoção de um modelo de gestão concebido para empresas e transferido para escolas de educação básica; sobre o porquê da adoção desse modelo justamente no Ensino Médio; sobre o sentido de vincular educação profissional à formação de estudantes filhos da classe trabalhadora; e sobre como se estabelecem as relações entre governo e empresariado para efetivação desse modelo educacional. Daí a inquietação filosófica em analisar e compreender esse fenômeno e as determinações históricas às quais ele se associa.

As pesquisas acadêmicas recentes⁸ apontam que, como estágio de transição para a Educação superior e o mercado de trabalho, o Ensino Médio tem sido palco de disputas ideológicas protagonizadas pelo empresariado, tendo, por foco, a disputa das forças produtivas e a busca pela formação de força de trabalho apta para atender às novas exigências

⁷ O Grupo Odebrecht, atualmente denominado Novonor, é um conglomerado empresarial brasileiro de capital fechado que atua em diversas partes do mundo nas áreas de construção, engenharia, energia e outros. Fundada pelo pernambucano Norberto Odebrecht em 1944, em 2016 esteve associada a um esquema de pagamento de propina em vários países, cujo esquema foi revelado pela Operação Lava Jato. Em 2020, o grupo alterou o nome da empresa para Novonor, como tentativa de desassociar o sobrenome da família do fundador do escândalo de corrupção. Nesse estudo, optamos por manter o uso do nome Odebrecht por tomar como foco as bases filosóficas do modelo gerencial da corporação, que ainda preserva o nome original.

⁸ Para a construção do estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) e apreensão das elaborações teóricas recentes relacionadas ao objeto desta investigação, foram utilizadas as seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e Portal de Periódicos da Capes (PPC).

do mercado de trabalho e a sustentação de máquina produtiva que rege a reprodução do capital. Em meio a este cenário complexo, ganhou força, nas últimas décadas, o Ensino Médio Integrado⁹.

O foco delineado nessa investigação, que é a gestão tecnocrática e empresarial em escolas públicas do Ceará, sob os pressupostos da Empresa Odebrecht e do Instituto Unibanco, mostrou-se ainda pouco explorado, especialmente os mecanismos da tecnocracia que orientam a articulação entre os governadores e empresários na formação da massa trabalhadora da população. Com base no estado do conhecimento¹⁰, percebe-se que o estudo crítico acerca da gestão tecnocrática e empresarial nas escolas de Ensino Médio do Ceará traz como exigência um método capaz de analisar o fenômeno e desvelar as suas contradições. Assim, assumo o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-epistemológico, um método científico, como práxis (Vázquez, 2007), para revelar as contradições subjacentes à sociedade de classes.

Com base nisso, esta investigação parte do real concreto para compreender as contradições que emergem da sociedade de classes e, a partir dela, as que se evidenciam a partir da relação trabalho e educação, no contexto de ordem social burguesa. As políticas para a educação básica são disputadas pelos interesses do capital, legitimando os antagonismos sociais historicamente estabelecidos e perpetuando a classe trabalhadora na condição de subserviência.

Nesse prisma se configura o dualismo estrutural, que marca a histórica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre ensino propedêutico e ensino profissional (Gramsci, 2016; Moura, 2007; Saviani, 2012). Ao referir-se à dualidade educacional,

⁹ Embora este estudo se atenha à análise do modelo de Ensino Médio Integrado empreendido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, reconhecemos o trabalho desenvolvido nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Estudos demonstram que os resultados atestam a expansão, a interiorização, o aumento da oferta e o atendimento de populações antes não atendidas, sendo elementos que reforçam a democratização e efetivação do direito à educação. De acordo com Milliorin e Silva (2020), desde sua criação, por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais foram originalmente concebidos para viabilizar o Ensino Médio Integrado e ampliar a rede federal de educação profissional concentrada somente nos CEFETs. Seu objetivo era favorecer uma escola pública de qualidade, inteiramente gratuita e oferecida pela rede federal de Ensino Médio, nos interiores mais longínquos, e, com isso, interiorizar com qualidade a educação para o ensino técnico de nível médio, tendo como referência teórica o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, que remete à ideia de princípio educativo do trabalho de Gramsci. Embora se reconheça um distanciamento entre a concepção e a realidade, muitos avanços têm sido identificados, demonstrando tratar-se de uma experiência que pode ser assumida e aperfeiçoada como política pública (Moura; Ramos; Garcia, 2007; Tartaglia; Silva, 2020; Milliorin; Silva, 2020).

¹⁰ Em âmbitos de pesquisa acadêmica, o estado do conhecimento refere-se ao estudo exploratório sobre o nível mais elevado na produção científica acerca de um objeto de investigação, situando-o no tempo e no espaço, para apreender novos elementos (Morosini; Fernandes, 2014).

Campello (2009) esclarece que o dualismo estrutural se refere a uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados, segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração.

Desde essa perspectiva, se a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual já era uma preocupação de Marx no século XIX, no século seguinte, Gramsci (2016) retoma a discussão ao sinalizar as contradições relacionadas às escolas de educação profissional e sua tendência à perpetuação dos antagonismos sociais. Para ele,

as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las (Gramsci, 2016 p. 49).

O filósofo italiano também questionou a escola tradicional, por seu caráter oligárquico, direcionado à formação dos grupos dirigentes. Ressaltou que “cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes extratos determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2016, p. 49). Assim, criticou a escola interessada que emergiu da sociedade de classes, que estabeleceu a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, vinculando uma perspectiva de ensino à elite pensante e outra à massa trabalhadora, conforme os pressupostos do capitalismo, que tornam a escola instrumento de legitimação e de difusão de sua ideologia.

Com base nesses elementos, aqui se entende por dualismo estrutural a relação dual existente dentro do sistema educacional, caracterizada pela forma distinta de educação ofertada às camadas populares e às camadas mais abastadas da sociedade, cujo intento é a conservação das estruturas sociais culturalmente estabelecidas. Sob essa perspectiva, há um modelo educacional direcionado aos filhos da classe trabalhadora, para ocupação das funções de menos prestígio e de subserviência da sociedade, e outro dirigido aos filhos das elites econômicas, para a ocupação das funções de dominação e comando, sobre os diferentes espaços sociais (Moura, 2007; Libâneo 2012; Saviani, 2012).

Trata-se de uma relação dual existente dentro do sistema educacional da qual decorrem, pelo menos, quatro determinantes sociais: i) as estruturas de dominação e controle são conservadas por meio de modelos educacionais pré-estabelecidos segundo a divisão social do trabalho e o ordenamento da pirâmide social; ii) escola pública atua condicionada pelos

interesses culturais e econômicos daqueles que atuam a serviço do capital e dominam a economia, a política e a cultura; iii) a escola pública passa a ter sua qualidade comprometida e sua capacidade de formação crítica cerceada pelos padrões de dominação, controle e direcionamento sobre os currículos e a gestão; iv) a ocupação dos postos de trabalho fica restrita àqueles que conseguem se preparar mais e recebem formação segundo as exigências do mercado de trabalho, ampliando o desemprego estrutural e a responsabilização do trabalhador.

No contexto educacional brasileiro, a etapa de ensino que reflete a dualidade estrutural com maior veemência é o Ensino Médio, especialmente por fazer a mediação entre educação básica e educação superior e, também, ser porta de entrada para o mercado de trabalho. Isso acaba por impor a esse nível de ensino condicionamentos ideológicos, políticos e econômicos. Pode-se afirmar que “a ambiguidade que caracteriza o Ensino Médio não é apenas uma questão pedagógica, mas política, determinada por mudanças nas bases materiais de produção, uma relação peculiar entre trabalho e educação” (Kuenzer, 1997, p. 9).

Essa dualidade estrutural se caracteriza pela tensão entre o ensino propedêutico e ensino técnico profissional, uma disputa ideológica que nos permite compreender que o currículo do Ensino Médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho (Krawczyk, 2011, p. 757). É essa perspectiva que Gramsci (2016) combate ao diferenciar escola única, de caráter tradicional e unilateral, e escola unitária, sustentada nos princípios da formação politécnica e omnilateral. Sua defesa pelo trabalho como princípio educativo fundamenta-se na perspectiva de formar os trabalhadores em intelectuais orgânicos revolucionários, capacitando-os para travar a luta de classes.

2. Premissas teórico-filosóficas e discussão sobre método científico em Educação

Com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, como teoria crítica de análise da realidade, esta investigação sustenta-se em cinco **premissas teórico-filosóficas**, considerando o processo de apropriação da materialidade do objeto no campo empírico e o caminho de retorno enriquecido.

A *primeira premissa* é que o Estado autocrático burguês e os empresários operam as políticas para o Ensino Médio e educação profissional e direcionam a formação da classe trabalhadora para as demandas emergentes do mercado de trabalho, em Fernandes (2020), Oliveira Junior (2022), Krawczyk (2014), Kuenzer (2017) e Spring (2018). Tal perspectiva ancora-se na constatação de que o Estado brasileiro, cada vez mais, tem sido cooptado pelas estruturas de dominação da sociedade burguesa.

Desde 1990, com o processo de globalização dos mercados internacionais, intensificou--se a atuação de grandes conglomerados econômicos sobre a educação em escala mundial. Organizações atreladas ao mercado internacional e nacional, como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Todos pela Educação e outras, assumiram o atributo de patrocinadoras dos rumos educacionais a serem assumidos pelas nações, sob o discurso de superação do atraso econômico e de superação da pobreza. Com isso, os currículos e os mecanismos de gestão educacionais passaram a ser ordenados conforme a lógica de gerenciamento e ranqueamento do mundo empresarial, fundando as bases para “uma educação submetida à economia e às corporações.” (Spring, 2018, p.13).

A concepção de Estado autocrático remete aos estudos de Florestan Fernandes (2020) acerca da revolução burguesa no Brasil. O sociólogo revela a gênese e o desenvolvimento da classe burguesa no território nacional, identificado que, paralelo a essa “revolução”, deu-se o “aumento crescente das desigualdades sociais e a intensificação da naturalização ideológica, como se elas decorressem do comportamento dos indivíduos e não das contradições sociais.” (Fernandes, 2020, p. 9).

A *segunda premissa* é de que a integração entre Ensino Médio e educação profissional, no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará, objetiva o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e a conservação do dualismo estrutural, em Santos, Belmino e Amaral (2023) e Pereira (2020). Concepção advinda dos clássicos marxistas, a perspectiva dualista de organização da sociedade é a marca mais contundente da ordem social burguesa, fenômeno que se expressa pelos distintos papéis ocupados pelos indivíduos, segundo sua classe, nas diferentes esferas do ordenamento social. Esse processo se dá pela histórica separação entre pobres e ricos e se manifesta na divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre ensino propedêutico e ensino profissional.

No Brasil, essa realidade se expressou na formação econômica e social e se evidenciou com mais intensidade após o processo de industrialização, ainda no final do séc. XIX e início do séc. XX, quando o país decidiu adequar-se às novas exigências da sociedade industrial e se elevar a um novo patamar civilizatório, conforme defenderam os intelectuais da Escola Nova (Azevedo, 1956). Fazia-se necessário formar uma massa trabalhadora para fazer frente ao novo cenário. Daí emergiram as reformas no ensino secundário, como a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Gustavo Capanema (1942). Em 1971, com a Lei 5.692, promulgou-se a reforma do 1º e 2º graus e a necessidade conferir contornos tecnicistas à educação nas décadas seguintes para atender às demandas produtivas emergentes, tendo respaldo nos aparatos curriculares do Ensino Médio regular e do ensino técnico-profissional.

A profissionalização ganhou força e se intensificou nos anos de 1990, adquirindo impulso com a globalização dos mercados internacionais e o fortalecimento da pedagogia das competências, com a perspectiva pragmática e funcionalista de educação. Com o Decreto 2.208/1997, regulamentou-se a educação profissional e, depois, com o Decreto nº 5.154/2004, instituiu-se o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Sob esse paradigma de integração, como historicamente já ocorria, as políticas educacionais em curso para o Ensino Médio intensificam o dualismo educacional, distribuindo os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe.

A terceira premissa é que a gestão tecnocrática e empresarial se sustenta nos pressupostos da teoria do capital humano, reforça os modelos educacionais de cunho gerencialista e fortalece o racionalismo pragmático, utilitário e eficientista nas políticas na educação básica do Brasil, alimentando padrões de exclusão e expropriação, em Schultz (1973). Sob essa perspectiva, a gestão tecnocrática e empresarial reforça os modelos educacionais de cunho gerencialista. Com isso, fortalece o racionalismo pragmático, utilitário e eficientista nas políticas na educação básica do Brasil, alimentando padrões de exclusão e expropriação da classe trabalhadora (Ciavata, 2014; Ramos, 2001; Silva, 2013). Como alvo dessa investida, o Ensino Médio Integrado atua a serviço dos interesses gerencialistas do empresariado por meio de sua lógica pragmática de articulação entre formação profissional e educação básica (Ramos, 2014).

Efetivada por meio do Decreto nº 5.154/2004, a integração entre Ensino Médio regular e educação profissional no Ceará representou a legitimação de uma parceria entre governo e

empresariado. O Estado utilizou como estratégia a reforma trabalhista¹¹ com foco em discursos e ações voltados à empregabilidade, como meio para agradar os empresários com a elevação do potencial de geração de mão de obra para atender às demandas emergentes do mercado de trabalho. Desde essa perspectiva, a escola assumiu status de fábrica de produção de indivíduos (Antunes, 2015) para usufruto das novas exigências sociais, elegidas pelo mercado. Sob esse paradigma, Saviani (2013, p. 438) afirma: “nas empresas, se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas para o ensino por competências.” Assim, com base nos princípios da gestão empresarial, do eficientismo produtivo e do racionalismo pragmático, o processo educativo desenvolvido nas escolas brasileiras, cada vez mais, tem ganhado novos contornos sob a influência do pensamento ideológico capitalista, direcionando a gestão do sistema, os currículos e os sistemas de avaliação e controle.

A *quarta premissa* é que a política de educação profissional do Ceará alinha-se às exigências da gestão tecnocrática e empresarial por meio da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) da Odebrecht e do Instituto Unibanco para atender às demandas emergentes do mercado de trabalho pela formação direcionada da classe trabalhadora, em Odebrecht (2007), Unibanco (2020), Santos, Belmino e Amaral (2023) e Pereira (2020). Tratam-se de perspectivas de que se sustentam nos pressupostos da teoria do capital humano e reforçam os modelos de gestão de cunho gerencialista (Odebrecht, 2007; Schultz, 1973)¹². Sob esse viés, a política de educação profissional do Ceará alinha-se às exigências da gestão tecnocrática e empresarial para atender às demandas emergentes do mercado de trabalho pela formação direcionada da classe trabalhadora (Santos, 2019; Pereira, 2020).

A relação trabalho e educação integra e movimenta, de distintos modos, os interesses dos capitalistas financeiros e monopolistas em sua lógica produtivista. Não sem razão, durante o século XX, as grandes corporações empresariais viram no campo educacional a grande oportunidade de aliar formação de força de trabalho às novas demandas emergentes do mundo

¹¹ Reforma trabalhista, Lei 13.467/2017.

¹² As obras publicadas por Norberto Odebrecht estiveram focadas na gestão empresarial nas organizações e nos princípios da educação pelo trabalho, alinhadas com os pressupostos da teoria do capital humano, de Schultz. Dentre as mais relevantes, citamos: 1) O livro “O Essencial em Pontos de Referência”, publicado em 1970, que contém as bases do que veio a se constituir na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), abordando temas como empresariamento, delegação, liderança, educação pelo trabalho e comunicação; 2) A coletânea “Sobreviver, Crescer e Perpetuar”, lançada em 1983, sistematizando os princípios, conceitos e metodologia da TEO; 3) O livro “Educação pelo Trabalho”, lançado em 1991, com foco em apresentar o legado da TEO às novas gerações de empresários, frisando o papel irrenunciável da integração trabalho e educação na efetivação da filosofia Odebrecht.

do trabalho. No Brasil, esse processo, que já em curso desde a segunda metade do último século, foi fortalecido com o advento do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a integração entre educação profissional e Ensino Médio regular. Desde então, os estados brasileiros começaram a empreender iniciativas que viabilizassem o Ensino Médio Integrado.

Foi durante o governo de Cid Gomes (2007-2011; 2011-2015) que o Ceará implantou o ensino em tempo integral (médio e profissional), tomando por base os princípios do empreendedorismo empresarial. Para tanto, assumiu como modelo de gestão para essas escolas os conceitos gerenciais da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), cuja metodologia foi adaptada para a educação, denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)¹³.

De acordo com o modelo de gestão da Odebrecht (2007, p. 7), concebida para o mundo empresarial e mercadológico, a TEO foi inicialmente publicada em 1983, sendo definida como “a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar as pessoas”. Desde esse entendimento, “educar pessoas significa criar um ambiente educacional em que, líder e liderados, sintam-se estimulados a aprender e a pôr em prática seus conhecimentos”. Com essa adaptação para a educação, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) “foi desenhada para levar esses conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitir ao gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível.” (Ibid., p. 4).

O modelo empresarial de educação fundamentou-se na teoria do capital humano¹⁴. E foi a partir dos seus pressupostos que a perspectiva gerencial da TEO foi gestada e se consolidou, dando origem, também, à TESE. Aplicada ao campo da educação, a ideia de capital humano fortaleceu a concepção tecnicista de ensino, passando a disseminar a ideia de que a educação é pressuposto para o desenvolvimento do indivíduo e o consequente

¹³ Inspirado no modelo gerencial do Grupo Odebrecht S.A., a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) é uma filosofia que foi sistematizada no intuito de fornecer os princípios de gestão para as empresas da organização. No intuito de potencializar a qualificação de mão de obra, esse grupo econômico desenvolveu a TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), uma adaptação do modelo gerencial para escolas em tempo integral e escolas de Ensino Médio Integrado, partindo de conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitindo ao gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível (Odebrecht, 2007, p. 4). Além do direcionamento para a educação, o grupo tem avançado, também, para a área social, instituindo a Tecnologia Social da Fundação Norberto Odebrecht (2020), um programa social de desenvolvimento sustentável.

¹⁴ Essa teoria foi sistematizada por Theodore W. Schultz a partir da década de 1950, nos EUA, durante os anos dourados do capitalismo e o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social). Schultz (1973) teve como preocupação fundamental explicar os ganhos de produtividade gerados a partir do “fator humano” na produção. Segundo ele, a educação torna as pessoas produtivas e a boa atenção à saúde aumenta o retorno do investimento em educação. Os teóricos dessa linha chegaram à conclusão de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, tornava-se um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, elevando as taxas de lucro do capital, aliando educação, trabalho, produção e crescimento.

desenvolvimento econômico da sociedade. Essa perspectiva prega que o maior investimento na educação torna o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho e que sua escolarização pode garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social (Silva; Lenardão, 2012).

A *quinta premissa* teórica é que as oligarquias cearenses perpetuam na história uma perspectiva reprodutivista de educação, que influencia o sistema educacional e as escolas de Ensino Médio profissional, pelas parcerias firmadas entre governos e empresários para consolidar os padrões de reprodução na e da educação, em Santos, Belmino e Amaral (2023) e Paro (2017).

Em contraposição aos aparelhos privados de hegemonia, mediados por grupos políticos conservadores e corporações empresariais do capitalismo globalizado, a classe trabalhadora se articula, por meio de ações e da militância nas escolas, universidades, movimentos sociais e sindicais e na política, em defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática e emancipadora, em Gramsci (2017); Pontes (2010); Libâneo (2016); Saviani (2016); e Silva e Cunha (2003).

Coexiste um movimento histórico da classe trabalhadora no interior dos aparelhos privados de hegemonia, mediados por grupos políticos conservadores e corporações empresariais do capitalismo globalizado (Gramsci, 2017; Fontes, 2010; Silva; Cunha, 2014). São associações científicas, movimentos sociais e sindicatos que travam uma luta em defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática e emancipadora, capaz de questionar os modelos educacionais que sustentam a ideologia do mercado. Com esse movimento, busca-se desvelar como um padrão tecnocrático burguês se reproduz nas escolas públicas e como fazer frente às suas formas de dominação e controle sobre a classe trabalhadora (Libâneo, 2016; Oliveira Junior, 2022).

A convergência entre educação profissional e Ensino Médio regular, no âmbito do estado do Ceará, é a demonstração de como os interesses mercadológicos atuam sobre a educação básica em escala local e internacional, especialmente por meio de princípios empresariais e tecnocráticos na gestão da educação e nos currículos escolares. Essa tendência se acentuou com a Reforma do Ensino Médio, uma política alinhada ao mercado, por sua crescente tendência à privatização, ao aprofundamento da dualidade estrutural, à fragmentação e ao aligeiramento do currículo (Ramos, 2011; Ribeiro, 2021).

3. Contexto histórico e a complexidade da gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará de 2008 a 2023

A Constituição Federal de 1988 resguarda a educação básica como direito público subjetivo (Brasil, 1988), assegurada a todos os cidadãos com condições iguais de acesso e permanência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) ratificou esse pressuposto ao afirmar o dever da família e do Estado de promoverem condições para a sua consecução, visando ao preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Apesar dos desafios estruturais que acompanham o ensino público no país, ao longo da história, os normativos legais resguardam sua importância, o seu papel e suas finalidades.

De acordo com o artigo 35 da LDB, no seu § 7º, “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação, nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” Em paralelo a isso, a meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), direcionada ao Ensino Médio, objetiva “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.”

Dentre as etapas da educação básica, o Ensino Médio, historicamente, tem se mostrado como a mais desafiadora. Nas últimas décadas, este segmento tem sido objeto de estudo e preocupação de muitos pesquisadores, especialmente frente aos índices de jovens fora da escola e as elevadas taxas de abandono. Tal realidade reflete a falta de efetividade das políticas públicas educacionais implementadas, que pouco tocaram os desafios estruturais que caracterizam o contexto social do país. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/Pnad, 2022) apontou que apenas 63,5% dos jovens brasileiros conseguem concluir o Ensino Médio na idade considerada própria, até os 19 anos, isto é, apenas 6 de cada dez jovens¹⁵. Trata-se de uma evidência que sinaliza desafios históricos e estruturais que acompanham esse segmento da educação básica: fragilidade nos índices de acesso e permanência dos estudantes, falta de clareza identitária e contradições quanto à sua finalidade, concepção e função.

¹⁵ De acordo com o Relatório de Monitoramento do PNE de junho de 2022, em 2021 o índice de jovens frequentando o Ensino Médio ou que já havia concluído a educação básica foi de 74,5% da população de 15 a 17 anos. Embora apresente ligeiro crescimento com relação a 2019, o número que é 10,5 p.p. inferior à meta de 85% estabelecida para 2024 (Inep/MEC, 2022, p. 101).

No Brasil, a modernização e profissionalização¹⁶ emergiram com a industrialização e a urbanização, e intensificaram nos anos de 1990, ganhando impulso com o processo de globalização dos mercados internacionais e a adoção da pedagogia das competências na política educacional nacional (Ramos, 2001). Patrocinada por Organismos Internacionais, como Banco Mundial, Unesco e OCDE, os normativos legais para a educação passaram a ser orientados com base nos fundamentos da perspectiva gerencial, pragmática e funcionalista.

No Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), junto à necessidade de modernização do Estado, os empresários argumentavam sobre: a) falta de força de trabalho qualificado para as exigências do mundo globalizado; b) que a escola não forma os trabalhadores e, por isso, demanda um novo pressuposto educativo que esteja orientado à qualificação com base em competências; c) a necessidade de promover a racionalização na gestão dos sistemas escolares, pela priorização de investimentos para as áreas em que se concentram os maiores déficits educacionais (Durham, 2000). Foi com base nessas prerrogativas que os governos foram assumindo uma perspectiva de vinculação entre trabalho e educação, não com viés de formação humanística e integral, mas com foco ao atendimento às exigências da sociedade globalizada e, conseqüentemente, do mundo do trabalho (Frigotto, 2001; Saviani, 2011).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no seu artigo 14, dispôs sobre o princípio da gestão democrática das escolas públicas, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento do educando, mas também com foco no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). A preocupação com a inserção do estudante no mundo do trabalho passou a ser a mola mestra das políticas que se consolidaram após essa LDB, fazendo vigorar o produtivismo pedagógico com base na aquisição de competências (Saviani, 2013).

Em 1997, numa tentativa de garantir a autonomia e normatizar a educação profissional no Brasil, foi instituído o Decreto 2.208/1997, que estabeleceu a Política de Educação Profissional, fixando a separação entre a formação geral e a profissional, fixando no seu artigo 5º: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e

¹⁶ A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão de obra qualificada (Fernandes, 2020; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” Essa separação consta, também, na LDB nº 9394/1996.

Em 2003, intensificaram as discussões sobre a integração do nível médio com a modalidade de Educação Profissional, por meio de seminários promovidos pelas Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC. O pressuposto fundamental em torno das discussões resguardava a cisão entre o pensar e o fazer, entre cultura, trabalho e ciência, cuja perspectiva visava agradar aos progressistas otimistas e aos conservadores neoliberais.

Em 2004, durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva¹⁷, numa visível explicitação de interesses do empresariado sobre a educação básica e para atender aos interesses políticos dos cabos eleitorais que o elevaram à presidência, foi instituído o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o anterior e estabeleceu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, entrelaçando Ensino Médio regular e profissional via aparato estatal. Com esse novo normativo, Santos (2017, p. 235) aduz para o fato de que passou a ocorrer, no cotidiano escolar, “ao contrário de um propositivo discurso favorável ao ‘novo’, foi a ampliação do alcance de uma educação destinada especificamente à profissionalização precoce.”

Alinhando-se às exigências do mundo do trabalho, o decreto legitimou a entrada da educação profissional na educação básica via aparato estatal, ampliando as possibilidades de inserção da ideologia mercadológica empresarial na escola pública. No plano discursivo e das ações, passou a vigorar a defesa de uma melhor qualificação profissional, e, com ela, a inculcação de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso ou fracasso (Spring, 2018), efetivando a adequação do aparato educativo aos imperativos tecnocráticos próprios do mercado. Ao impor aos indivíduos a responsabilização pelo (in)sucesso educacional, a meritocracia passa a exercer papel central no discurso de legitimação das políticas públicas para a educação, gerando a culpabilização do indivíduo e a desresponsabilização do Estado.

Com a instituição do Programa Brasil Profissionalizado, em 2007, propôs “conceder apoio financeiro às redes públicas de ensino dos estados e do Distrito Federal, com vistas a contribuir para o fortalecimento e expansão da educação profissional e tecnológica” (MEC, 2022), os estados foram estimulados a investir na criação, modernização e expansão das redes

¹⁷ A instituição do Decreto nº 5.154/2004, durante o governo Lula, gerou polêmica e amplo debate na sociedade civil e o no mundo acadêmico, haja vista o fato de um governo de esquerda alinhar-se aos interesses partidários para garantir a governabilidade, sujeitando-se às normativas das empresas privadas, das instituições do patronato e dos mandatários da autocracia burguesa, voltados a influenciar a política estatal para a educação profissional, atestando o preço dos conchavos políticos na sociedade do capital.

públicas de Ensino Médio integrado à educação profissional, como meio de promover a integração entre o conhecimento do Ensino Médio com a prática (Brasil, 2021). Alguns estados brasileiros aderiram à proposta e desenvolveram seus próprios sistemas ensino profissional vinculado ao Ensino Médio Regular. Na ocasião, o governo do estado do Ceará viu uma oportunidade para a implementação de um projeto que atenderia aos interesses do empresariado local e, ao mesmo tempo, ajudaria a elevar os seus índices nas avaliações em larga escala (SEDUC-CE, 2022).

Contando com os aportes financeiros do governo federal e ampla parceria com o apoio empresariado local, em 2008 o estado do Ceará instituiu as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), por meio da Lei estadual nº 14.273/2008, passando a adotar na rede pública um programa de Ensino Médio Integrado. Nesse processo, adotou como modelo de gestão para essas escolas os conceitos gerenciais da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), cuja metodologia adaptada para a educação foi denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) (SEDUC-CE, 2022; Pereira, 2020), e desenvolvida e coordenada pelo Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que atua como braço da Odebrecht na educação. Posteriormente, adotou, também, o aporte gerencial do Instituto Unibanco. Tratam-se de concepções gerenciais que estão enraizadas nos padrões da tecnocracia, cujo intuito é estabelecer a otimização dos processos de produção e controle por meio de técnicas aprimoradas de gerenciamento.

Com base nesses pressupostos, este estudo analisa as contradições da gestão empregada nas escolas de Ensino Médio integrado à educação profissional do Ceará, cujo modelo está fundamentado nos princípios da tecnocracia empresarial, fruto da articulação e do alinhamento entre governos e empresários. A problemática por detrás dessa discussão está ancorada às contradições entre trabalho e educação, no contexto da sociedade classes, que insiste em um modelo educacional que reforça a perspectiva dual de estruturação de grupos sociais, reforçando a necessidade de compreender o movimento das forças políticas, empresariais e econômicas subjacentes à integração entre Ensino Médio e ensino profissional e os interesses que emolduram essa aproximação e suas implicações para as políticas educacionais nacionais e as relações de produção na sociedade contemporânea.

Assim, o **problema de investigação** ancora-se na percepção de que os empresários, as fundações, os institutos privados, entre eles, o Todos pela Educação e os governadores têm atuado por meio de articulações para direcionar a elaboração, a execução e a gestão das

políticas para a educação básica do Ceará. Por meio da articulação público-privada, efetivada pela parceria mutuamente interessada entre o governo local e os institutos empresariais, o Ceará adota as premissas do modelo gerencial-tecnocrático em suas Escolas Estaduais de Educação Profissional. Esse modelo passou a influenciar a organização dos currículos, direcionar a gestão e estabelecer os itinerários de formação profissional, por meio dos catálogos de cursos correspondentes às demandas locais de trabalho, os empresários têm se tornado os protagonistas na definição dos rumos da educação básica no estado do Ceará.

Desse modo, este estudo tem como **objetivo principal** analisar a gestão tecnocrática e empresarial nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará e apreender como os mecanismos da tecnocracia têm regido os processos de gestão, de organização e de arquitetura curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional para a consolidação de um padrão de reprodução tecnocrático-empresarial. Entende-se que, sob o ordenamento produtivo neoliberal, a educação básica pública tem sofrido os impactos ideológicos das perspectivas de formação e produção advindas do empresariado, fazendo convergir interesses comuns entre governos e empresários.

Com base nessas reflexões, foram eleitos os seguintes **objetivos específicos** para esta investigação: a) analisar as formas de controle do Estado autocrático burguês e dos empresários sobre as políticas para Ensino Médio e Educação profissional; b) investigar as contradições da relação trabalho e educação no Ensino Médio Integrado sob os interesses do empresariado; c) discutir alguns aspectos da pedagogia das competências na política educacional brasileira e os direcionamentos da contrarreforma do Ensino Médio, para situar intenções, ideologias, concepções e padrões de reprodução; d) identificar se os interesses mercadológicos da gestão tecnocrática e empresarial estão na Política de Educação Profissional do Ceará e analisar se ocorre e como ocorre a atuação da Odebrecht e do Instituto Unibanco na gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional; e) analisar os meios e as formas de atuar das oligarquias cearenses para a consolidação de uma perspectiva reprodutivista de educação no Ceará e demonstrar se há um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial no sistema e nas escolas de Ensino Médio profissional.

Dentre os grupos empresariais de grande influência em escala nacional e global, destaca--se a Odebrecht S.A. (Novonor), que, por meio de sua tecnologia empresarial, fornece ao Ceará os aportes metodológicos para gerenciar as Escolas Estaduais de Educação Profissional, desde sua criação. De igual modo, o Instituto Unibanco, uma das instituições

responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco atua oferecendo acompanhamento e ferramentas de gerenciamento para as escolas cearenses.

A partir dos objetivos, elegem-se como **questões principais**: que pressupostos e interesses dos empresários e dos governadores sustentam um padrão tecnocrático de gestão para a política de educação profissional do Ceará, entre 2008 e 2023? Em que medida pode-se afirmar a existência de um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial nas escolas de Ensino Médio profissional cearenses? Dentre as **questões específicas** de investigação estruturadoras nos capítulos, indaga-se: que fundamentos teórico-filosóficos orientam o Estado autocrático burguês na política de educação profissional no Brasil? De que forma os mecanismos ideológicos de reprodução da ordem social burguesa atuam sobre a classe trabalhadora? Como as determinações históricas reproduzem e produzem no trabalho e na educação? Em que medida a política de competências e habilidades da contrarreforma do Ensino Médio reforça as estruturas de reprodução nas EEEP? Que pressupostos orientaram a gestão tecnocrática e empresarial na educação pública do Ceará, entre 2008 e 2023, sob a mediação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Odebrecht) e do Instituto Unibanco?

Esta investigação parte do real, das condições reais de apresentação do objeto (aparência) para, através da abstração, apreender suas manifestações e chegar ao concreto (essência). Para tanto, lança o olhar sobre os pressupostos que regem o Ensino Médio Integrado no Ceará e seu alinhamento às exigências da gestão tecnocrática e empresarial para atender às demandas emergentes do mercado de trabalho.

4. Procedimentos metodológicos, documentos, interlocutores, categorias empíricas e critérios

A análise sobre a gestão tecnocrática e empresarial nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará exige uma fundamentação teórico-filosófica e metodológica capaz de apreender e desvelar as determinações históricas e objetivas que se impõem ao objeto. Com base nisso e vindo de uma trajetória de gestão de escola na educação básica, assumo o materialismo histórico-dialético como **opção teórico-metodológica**, que busca compreender a totalidade histórica e dialética da realidade e seus complexos.

Parto do princípio de que a análise do fenômeno se situa na sua incidência histórica, isto é, na sua materialidade, de modo a apreender as suas contradições e desvelar as ideologias

de reprodução e de controle que acompanham os ordenamentos sociais no contexto da sociedade de classes. A base filosófica dessa concepção teórica sustenta-se na compreensão dialética da história (Kosik, 1985; Marx, 2017; Marx; Engels, 2002), compreendendo que a análise do objeto parte de alguns pressupostos: da ação concreta dos homens no espaço e no tempo, do movimento das forças produtivas, das contradições econômicas que modelam as relações sociais, do poder das ideologias como condicionantes dos papéis sociais e das possibilidades de articulação da classe trabalhadora para a superação dos dilemas da sociedade de classes (Ponce, 2015).

Preconizado por Marx (2017, p. 78), o materialismo histórico-dialético, como método de análise crítica da realidade, foi concebido como ferramenta para “investigar o modo de produção capitalista e suas correspondentes relações de produção e de circulação”. Com base no estudo sobre a sociedade de classes e suas determinações históricas sobre os complexos sociais, a teoria social de Marx vem, historicamente, embasando o estudo crítico sobre as mais diversas áreas, inclusive a educação, desvelando os impactos da ideologia burguesa e seu sistema econômico de exploração sobre estruturas sociais e a consequente expropriação da classe trabalhadora.

A perspectiva materialista de Marx é histórica e dialética. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético compreende que a realidade é histórica, ou seja, se transforma com o passar do tempo, e essas diferenças podem ser observadas de acordo com a dinamicidade da história. Essa mesma realidade é dialética porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo interfere no meio, pela sua força de trabalho, para mudar a sua existência, esse meio também interfere nele e no seu processo de desenvolvimento. Desde essa perspectiva, entende-se que “a categoria da dialética tem como corolário essencial o entendimento da realidade de forma fluída e paradoxal. A contradição é uma das peças elementares para o entendimento do processo de investigação dialética” (Neto, 2011, p. 138).

Com base nesses elementos, a perspectiva histórico-dialética compreende que a produção da existência se dá de forma material, ou seja, a realidade existe independente do querer do homem, da sua subjetividade ou de qualquer força metafísica. A construção da humanidade se dá a partir da interação estabelecida entre o ser humano e o mundo. É a partir dessa perspectiva que reconhece as interações estabelecidas entre o homem e o meio, que situamos o complexo da educação, entendendo que a escola muito tem a contribuir com o processo de formação crítica dos sujeitos.

Pelo método dialético, entendo que a realidade é histórica e dialética porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo interfere no meio que o circunda, por intermédio de sua força de trabalho, mudando sua existência, esse meio interfere no seu processo de desenvolvimento existencial. Assim se dá a relação dialética entre homem e natureza. Por esse ângulo, Marx e Engels (2002) demonstram que essa teoria filosófica não parte das ideias em si e nem de conceitos metafísicos ou abstratos, mas da realidade puramente imanente. Afirmam eles: “não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que são nas palavras, no pensamento e na representação, para depois chegar ao homem de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real” (Marx; Engels, 2002, p. 19).

Desde a perspectiva marxista, a dialética fundamenta-se em quatro princípios: i) princípio da unidade da luta dos contrários (contradição); ii) princípio do movimento; iii) princípio da mudança qualitativa; iv) princípio da totalidade (Gadotti, 1990). Ao partir da realidade histórica e objetiva, busca-se analisar e interpretar os dados empíricos sob a perspectiva dinâmica, contraditória e totalizante da história, desvelando a “pseudoconcreticidade do mundo, que é o mundo das aparências, dos fenômenos externos, da manipulação, das representações comuns, da práxis fetichizada e dos objetos fixados.” (Kosik, 1985, p. 11). Trata-se do movimento da aparência à essência.

De acordo com Cury (1986, p. 23-26), cinco são as categorias fundamentais que sustentam a perspectiva dialética: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. A contradição supera a concepção linear da história, uma vez que parte da compreensão de que não há permanência e tudo é movimento, portanto, a realidade pode ser superada. A totalidade é a conexão que se estabelece entre o todo e suas partes. Trata-se da compreensão do real na qual o todo supera as partes e permanece em constante construção, não havendo totalidade acabada, uma vez que ela é produto da contradição. A mediação sustenta-se na concepção de que o homem é o mediador das relações sociais e, por isso, tem a capacidade de intervir no real. A reprodução demonstra que o modo de produção capitalista, para garantir a sua manutenção, reproduz suas estruturas de dominação e controle. A hegemonia refere-se aos mecanismos morais, intelectuais e ideológicos para a consolidação do poder da classe burguesa sobre a classe operária.

Desse modo, temos a centralidade do trabalho no pensamento de Marx, como uma categoria fundante que está nas bases ontológicas do pensamento marxista. Trabalho refere-se ao meio através do qual os homens intervêm na natureza, constroem-se a si, o outro e o seu

meio. É o meio pelo qual os indivíduos produzem os meios de sua existência e se autorrealizam como espécie. Desde essa perspectiva, trabalho é vida, e

a maneira como os indivíduos manifestam a sua vida reflete o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx; Engels, 2002, p. 11).

De acordo com José Paulo Netto (2011), acompanhadas pelo trabalho, três são as categorias teórico-metodológicas nucleares no pensamento de Marx que merecem relevância: a totalidade, a contradição e a mediação, referendando a análise de Cury (1987). A totalidade se caracteriza pela união dos complexos sociais estabelecidos na sociedade, uma totalidade dinâmica. Ela se articula com a categoria da contradição, que revela a unidade dos contrários, fruto da constante transformação da sociedade, que é dinâmica. A categoria da mediação é a ação consciente sobre o mundo, mediada por instrumentos e signos, que demonstra que as relações estabelecidas são mediadas pelas estruturas da totalidade. Desde essa perspectiva, entende-se que a totalidade é parte do movimento dialético que constitui o ser social, uma vez que implica a contradição e é fruto das mediações com a realidade.

Na exposição do seu método, Marx (2017) destaca que ele se desenvolve com base na força da abstração, como exercício intelectual. Para tanto, destaca o método investigativo e o método expositivo como componentes desse processo, destacando que “a investigação tem de se apropriar da matéria (*stoff*) em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real.” (p. 90). Por isso, a dialética materialista é compreendida como explicação científica da realidade humano-social e “explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática e objetiva do homem histórico.” (Kosik, 1985, p. 32).

Ao ancorar-se no materialismo histórico-dialético, esta pesquisa apropria-se da totalidade dos fatos sociais e da história para a compreensão do objeto (Cunha; Sousa; Silva, 2013). Trata-se de uma perspectiva que “reconhece como essência do mundo, a matéria, o concreto que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, e que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis.” (Triviños, 2019, p. 23). Por isso, o materialismo dialético assume a matéria, a consciência e a prática social como

categorias fundamentais, de modo a promover “o desvelamento do ‘real aparente’ para chegar ao ‘real concreto’” (Pádua, 2016, p. 26).

Ao assumir natureza qualitativa, com uso de dados empíricos, documentais e estatísticos, adota-se a pesquisa bibliográfica com exploração do campo de investigação para apreensão do objeto e suas múltiplas determinações (Triviños, 2019; Pádua, 2016; Gatti, 2007). Sob essa perspectiva, Evangelista e Shiroma (2015) abordam o trabalho com documentos de política educacional e os subsídios teórico-metodológicos para embasar a análise. Destacam o materialismo histórico, não como parte de uma teoria reificada, mas como ferramenta para ler e apreender o real. Significa desvelar o movimento da política como um terreno de disputa, produzida no interior de determinada correlação de forças. Compreender esse fenômeno exige apreender a essência e revelar suas estruturas sociais e determinações, haja vista que o sistema vigente necessita reproduzir-se para se manter, buscando consentimento coletivo para manutenção de sua hegemonia (Ciavatta, 2001). É desde essa perspectiva que, como pesquisadores,

analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista. (Evangelista; Shiroma, 2015, p. 65)

Com base nesse entendimento, o presente estudo analisa ações, estruturas, discursos e linguagens, sociedade política e sociedade civil (Gramsci, 2000), tomando como ponto de partida as categorias do objeto, que são formas de ser e expressão do real. O entendimento acerca do movimento histórico em torno das categorias é essencial, uma vez que as categorias expressam a forma de ser do real, isto é, são determinações do próprio ser, e, desde as mais simples às mais complexas, “são formas de conscientização dos conceitos e modos universais da relação do homem com o mundo” (Triviños, 2019, p. 54). As categorias expressam a realidade objetiva e concreta e possibilitam a reprodução do concreto empírico no plano pensado, isto é, expressam o ser no movimento real e suas determinações. É com base nisso que o pesquisador, mediante o processo de abstração, se apropria das categorias do método e, com base nelas, elabora suas próprias categorias de apreensão do real, isto é, aquelas que emergem do próprio objeto investigado (Triviños, 2019; Cheptulin, 2004).

É nesse sentido que, para compreender e analisar a gestão tecnocrática e empresarial nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, assume-se as seguintes categorias analíticas:

reprodução, gestão da Educação e tecnocracia, que emergiram das leituras sobre produção científica, dos estudos sobre estado do conhecimento, do manuseio de documentos oficiais do governo e que, foram se consolidando, após o trabalho de organização, sistematização e categorização dos dados.

Nesta investigação, priorizo a categoria reprodução, por entender que a educação, dialeticamente, produz e reproduz as condições objetivas dos sujeitos na vida em sociedade. Assim como ela pode assumir o papel de reprodutora das estruturas que sustentam a sociedade burguesa, ela é, também, instrumento de emancipação e de formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, entendo que existem contradições inerentes à escola no contexto capitalista, e reconheço o Ensino Médio Integrado como travessia para o Ensino Médio unitário, na perspectiva da escola desinteressada de Gramsci (2016).

A partir do levantamento bibliográfico, estado do conhecimento sobre a temática e das sucessivas aproximações, desde o meu mestrado acadêmico, observou-se que as categorias reprodução, gestão da Educação e tecnocracia contribuem no processo de apreensão do movimento real. São categorias empíricas que possibilitam a análise crítica sobre o movimento de dominação historicamente empreendido pela classe burguesa no Brasil sobre a classe trabalhadora, com estratégias que se reconfiguram ao longo dos tempos, mas que conservam a mesma essência de sua longeva ideologia de dominação, o que Freitas (2018) denominou “nova direita, velhas ideias”.

A *reprodução* é o mecanismo de manutenção da ordem desigual estabelecida pela sociedade burguesa, na qual os direitos sociais são subjugados e as estruturas de exclusão são perpetuadas e fortalecidas sob o aporte de mecanismos ideológicos reprodutivistas, nos quais a escola, a política, a economia e a cultura corroboram para a conservação das estruturas, dinâmicas, inclusive com legitimação estatal. Ao mesmo tempo, reconheço, junto aos autores da linha marxista, que a reprodução, como categoria analítica, aduz e produz as possibilidades de resistência, de mobilização e de articulação da classe trabalhadora, fortalecendo a luta por direitos humanos socialmente referenciados.

Ao analisar o fenômeno da reprodução no contexto da ordem social brasileira, Florestan Fernandes (2020) demonstrou a existência da autocracia burguesa, expressa na persistência de um princípio ordenador de estruturação das desigualdades e de naturalização no poder da elite burguesa, o qual “visa preservar, alargar e unificar os controles diretos e indiretos da máquina do Estado pelas classes burguesas, de maneira a elevar ao máximo a

fluidez entre o poder político estatal e a própria dominação burguesa, dando-lhe base institucional” (Fernandes, 2020, p. 301).

Ao observar o processo histórico de expansão do capitalismo no Brasil e reconhecer os mecanismos ideológicos de perpetuação no poder da ordem burguesa, com o uso do aporte estatal, Fernandes (ibid.) definiu esse movimento como Estado autocrático burguês ou padrão de dominação e reprodução burguesa. Demonstrou que se trata de “um capitalismo que associa luxo, poder e riqueza, de um lado, à extrema miséria, opróbrio e opressão, do outro” (p. 301). Esta autocracia burguesa, “sob a aparência ambígua de democracia forte, consagra-se em nome do controle absoluto das relações de produção, das superestruturas correspondentes e do aparato ideológico.” (p. 328). Com isso, as classes abastadas têm se utilizado de aparatos estatais (política, economia, previdência, educação, saúde, cultura etc.) para reprodução de seus mecanismos de exclusão e de perpetuação no poder.

A *gestão da Educação* diz respeito ao modo de orientar, coordenar e gerir as políticas, os modelos e os procedimentos relacionados à formação dos sujeitos nas mais diversas esferas sociais, nos sistemas de ensino e escolas. O conceito de gestão, desde sua base semântica, do latim *gestione*, refere-se ao ato de administrar ou gerir negócios, organizações, pessoas ou recursos, visando alcançar metas estabelecidas. Situada no campo da ciência social, a gestão tem a ver com gerenciamento de processos, procedimentos, rotinas, etc., e se dá por meio de entidades, organizações e empresas, com base na organização de esforços para o alcance de metas e objetivos pré-estabelecidos.

Os estudos de Vitor Paro (1992; 2007) analisam a gestão da educação na perspectiva da gestão da escola pública. Define que a administração escolar não se refere apenas à direção escolar, que em sua percepção é apenas um aspecto da administração, tão pouco se refere à gerência e ou aos aspectos isolados, mas à prática na qual todos os elementos no âmbito da escola são levados em conta. Esclarece que gestão se refere a toda a dinâmica que envolve os sujeitos dentro do ambiente escolar, ou seja, as condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar, o que implica no pressuposto da participação da comunidade.

O sociólogo francês Vicent de Gaulejac (2007)¹⁸ define a gestão como um sistema de

¹⁸ Vicent de Gaulejac apresenta uma análise contemporânea e crítica sobre o conceito de gestão em *A gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social* (2007), observando os seus riscos e impactos na organização das sociedades, condicionando comportamentos sociais com base em pressupostos gerencialistas.

organização do poder que se apresenta por um conjunto de técnicas destinadas a racionalizar e otimizar o funcionamento das organizações, de modo a pesquisar a organização dos recursos financeiros, materiais e humanos para garantir a perenidade da empresa. Criada por engenheiros, a gestão envolve um conjunto mecânico, o fator humano, interações e sistemas complexos. Ela se decompõe em domínios especializados, como gestão estratégica, gestão de produção, gestão comercial, gestão contábil, gestão financeira, gestão de *marketing*, gestão de pessoal, gestão da educação, etc. O que eles têm em comum é o trabalho com base em modelos organizacionais burocráticos com vistas à garantia do correto funcionamento das estruturas, superestruturas e processos.

Gaulejac destaca o gerencialismo como a arte de governar os homens e as coisas e a gestão gerencialista, sob a aparência objetiva, operatória e pragmática, é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esse desempenhos em custos ou benefícios. Sintetiza essa perspectiva, afirmando: “a sociedade gerencial nada mais é do que um sistema que tem, no centro, o universo econômico, social e cultural ditado pela empresa” (Gaulejac, 2007, p. 15). Assim, faz a crítica da gestão como doença social, dado o fato de sua fetichização e seu endeusamento na sociedade contemporânea.

Essa perspectiva de gestão tem suas raízes na própria história. Ao observar o modo como as perspectivas de gestão e administração pública transcorreram no Brasil desde o período republicano, evidenciam-se a coexistência simultânea de pelo menos seis modelos, que orientam e influenciam o Estado, as políticas, a economia, os governos e, conseqüentemente, as escolas: 1) *gestão burocrático-racional*; 2) *gestão democrática*; 3) *gestão gerencialista*; 4) *gestão estratégica corporativa*; 5) *gestão tecnocrática-empresarial*. A seguir, explicitamos, nesses modelos, seu lastro histórico e suas bases conceituais.

A *Gestão burocrático-racional* vigorou com a instauração da República, em 1889, e perdurou durante a maior parte do século XX. Alinhado ao pensamento weberiano, esse modelo compreende que o Estado é a instituição por excelência de exercício da dominação legal, que se organiza por meio da burocracia, entendida como governo da razão, da racionalidade. A burocracia constitui-se como o aparato técnico-administrativo formado por profissionais especializados, selecionados segundo critérios racionais para se encarregar das tarefas administrativas. Desde essa concepção, entende-se que é por meio de uma organização burocrática que se efetiva a forma de dominação legítima e racional da modernidade, o que

deve implicar a impessoalidade, a previsibilidade e a divisão hierárquica dos cargos (Weber, 1999; Protetti, 2021).

A *Gestão democrática* emergiu com o processo de redemocratização no final dos anos de 1980. Baseada na garantia dos direitos fundamentais da população e na concepção de que ações das instituições sociais e do Estado devem pressupor a participação social, especialmente nos âmbitos da educação e da formulação de políticas públicas, influenciou o pensamento de participação e de corresponsabilidade nas mais diversas esferas públicas (Cury, 1999; Dourado, 2007). Essa perspectiva foi fortalecida com a Constituição Federal de 1988, e reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que referendaram a gestão democrática e a participação da comunidade escolar no âmbito da educação pública (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A *Gestão gerencialista* vem sendo implementada desde a década de 1990, supondo para a administração pública os pressupostos do gerencialismo, orientada para *accountability*, flexibilidade, racionalidade, contratos de gestão, eficiência e eficácia, agilidade, a geração de resultados, metas (Pereira, 2008; Araújo; Castro, 2011). Essa concepção é fruto do processo de globalização de preceitos neoliberais e da influência das grandes corporações do capital sobre os países, como o Banco Mundial, a OCDE e o G-8¹⁹, constituído pelas principais economias do mundo. A reforma do Estado brasileiro, realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi orientada pela agilidade na solução problemas e pela geração de resultados, cuja gestão foi marcada pelo *modus operandi* gerencialista (Burgos; Bellato, 2019; Dourado, 2007).

A *Gestão estratégica corporativa* caracteriza-se pela adoção das novas estratégias de mercado para as práticas de gestão em âmbito das empresas, indústrias, bancos, empreendimentos privados e do Estado. Nessa concepção, constroem-se estruturas organizacionais com instâncias de deliberação, execução e monitoramento por meio de planejamentos estratégicos, objetivos e metas, planos de ação articulados, de modo a fazer frente aos novos posicionamentos exigidos pelo mercado por meio de estruturas de governança. Essa concepção alinha-se às necessidades das organizações se posicionarem estrategicamente frente a ambientes cada vez mais dinâmicos, tecnológicos e competitivos, gerindo os recursos e maximizando os resultados (Ministério da Fazenda, 2018; Nogueira, 2015; Miranda, 2010).

¹⁹ O G-8 é uma sigla que caracteriza os oito países mais ricos e influentes do mundo: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Canadá, França, Itália, Reino Unido e Rússia.

Objeto desse estudo, a *Gestão tecnocrática empresarial* se caracteriza como um modelo de cunho gerencialista e racional, alinhado à perspectiva estratégica corporativa, marcado pela adoção dos padrões e das técnicas dos empresários para a definição dos ordenamentos econômicos, políticos, culturais e educacionais. Entre os seus pressupostos estão: a) política de ranqueamento; b) competitividade e concorrência; c) gestão de resultados e metas; d) neutralidade das técnicas; e) eficientismo tecnológico; e f) racionalismo pragmático. São esses princípios que moldam as políticas de Estado e a atuação dos governos, caracterizando a base da nova gestão pública, entendida como reforma do setor público, baseada na utilização de instrumentos da gestão empresarial, direcionada a melhorar a eficiência dos serviços públicos nas burocracias modernas, caracterizada pela: i) governança; ii) profissionalização da alta burocracia; iii) parcerias público-privadas; iv) descentralização; v) privatização de estatais; vi) controle dos resultados; vii) terceirização de serviços; e viii) contratos de gestão temporários (Souza; Cabral Neto, 2017; Silva; Pacheco, 2021).

Alinhada aos padrões corporativos do mercado, a gestão tecnocrática empresarial atua, no âmbito das empresas, com a adoção do neotecnicismo pela unificação entre técnica, inovação e competitividade para alavancar a capacidade produtiva e perpetuar as cadeias de dominação e controle. No âmbito da educação, utiliza os conceitos e instrumentos do gerencialismo tecnocrático, que embasam a formulação, a gestão e a execução de políticas educacionais, por meio de concepções pedagógicas de bases neotecnicistas, ou seja, pedagogia das competências, autoritárias e produtivistas na relação entre educação e mundo do trabalho (Silva; Pacheco, 2021; Silva, Fernandes Silva, 2021; Ciavatta, 2014; Ramos, 2014).

A emergência do mundo globalizado, a partir dos anos de 1990, com a atuação dos mercados internacionais e o acirramento da concorrência, trouxe para a sociedade novas formas de se estruturar e de abordar o crescimento econômico esperado dentro de padrões de competitividade, sustentabilidade e “boas práticas” de gestão. Dessa tendência, ascendeu um novo modelo gerencial, baseando-se na competitividade e no foco em resultados. Propôs-se à diminuição do aparelho do Estado, à desregulamentação, à descentralização, ao controle fiscal, à privatização de empresas públicas e à aplicação de técnicas empresariais no âmbito governamental.

Diante da pressão pela melhoria no setor público, os agentes de governo no Brasil intensificaram as práticas de gestão associadas ao mundo corporativo, assumindo as “boas

práticas de governança” das empresas na gestão pública. Passou-se a estabelecer uma vinculação entre a gestão democrática e gestão tecnocrática por meio da nova gestão pública, pautada em uma agenda transnacional e em práticas de gestão alinhadas ao mundo corporativo, fazendo ressurgir a governança pública, com base nas prerrogativas do Banco Mundial (BM), da Unesco e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Como modelo de gestão que orienta a organização dos processos administrativos pautada em cadeias de tomada de decisão e de responsabilização, a governança é a forma moderna de gestão das grandes corporações do capitalismo globalizado. Ao tratar do conceito, Olivieri, Nestlehner e Paiva Jr. (2018) mencionam a existência de dois modelos: a governança corporativa²⁰, mais comum no campo das organizações e empresas privadas, e a governança pública²¹, presente nas instâncias e instituições do Estado.

O padrão de administração e direcionamento das organizações econômicas surgiu e se fortaleceu após a Revolução Industrial, com base no uso das ciências, para potencializar e qualificar os sistemas de produção e controle, pela aplicação dos modelos e das técnicas, para dar mais eficiência à administração das empresas e às instituições. A perspectiva da nova gestão pública no Brasil assumiu, também, os padrões de governança das grandes corporações internacionais, como parte do sistema de interpretação do mundo social (ideologia), que implica valores, concepções e ações que ensejaram artifícios para a reprodução do capital.

Nesse movimento, a *tecnocracia* (tecno+cracia), enquanto fenômeno social e produtivo fundamentado na técnica, está, também, enraizada na perspectiva da racionalidade produtiva. Pode ser compreendida como poder da técnica, marcada pela utilização do saber dos *experts* para orientar as decisões da política, da economia e da educação. O filósofo

²⁰Atualmente, a instituição de maior referência em matéria de governança corporativa no Brasil é o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC). Trata-se de uma organização que atua na geração e disseminação de conhecimento sobre melhores práticas em governança corporativa, em nível nacional e internacional, inclusive subsidiando as estruturas do Estado brasileiro. Fundado em 27 de novembro de 1995, em São Paulo, o IBGC desenvolve programas de capacitação de profissionais e empresas para as novas exigências do mercado corporativo. Integra a rede de Institutos de Gobierno Corporativo de Latino America (IGCLA) e o Global Network of Director Institutes (GNDI) (IBGC, 2015; Miranda, 2010).

²¹O Brasil adota essa prática desde 2017, por indicação do Tribunal de Contas da União (TCU), em alinhamento com as recomendações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as práticas de governança do mercado. A governança pública foi instituída durante do governo do presidente Michel Temer, por meio do Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017, que dispôs sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Dentre suas diretrizes estabelece: “a governança pública é um conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade” (Ministério da Fazenda, 2018).

espanhol, Juan Vallet de Goytsolo (1977)²², a define como um sistema de organização político e social, fundado na supremacia dos técnicos que promovem a manipulação dos homens e das coisas. Ao trazer as ideologias sobre a construção das sociedades, define que, sob a regência do pragmatismo, a tecnocracia rege um novo comportamento social, que se caracteriza por um conjunto de aspectos combinados:

a) pelo desenvolvimento econômico, incremento da produtividade e elevação do nível de vida; b) pela práxis neo-ortodoxa; c) pelo emprego dos métodos das ciências físicas e da técnica da planificação; d) organização científica dos mercados e a automatização; e) poder executivo forte e uma organização burocrática com domínio de técnicas e meios de propaganda para condução da sociedade massificada na direção prevista; f) impulso pelo motor da mística do progresso; g) apelo à inovação pelas vias digitais (Goytsolo, 1977, p. 42-43).

A tecnocracia, ao colocar a seu serviço técnicas modernas de direcionamento da economia e da sociedade, aporta soluções nos terrenos da produtividade e do bem-estar social. Daí advém o conceito de gestão tecnocrática empregado nessa investigação, que se pauta pela atuação dos gerencialistas tecnocratas na definição dos ordenamentos econômicos, políticos, culturais e educacionais. Em nome da eficiência e da técnica, o poder passou a ser partilhado entre aqueles que detêm a informação científica, indicando uma tendência cada vez mais elitista do saber, haja vista o fato de que “não há nada mais eficaz para racionalizar a natureza que matematizá-la pela mensurabilidade estatística do desenvolvimento” (Goytsolo, 1977, p. 79). É justamente isso que a globalização provocou, ao intensificar as teias digitais em escala global, mediante mecanismos ágeis de cruzamento de dados estatísticos e aferição de índices de desempenho em avaliações de escala internacional, dando corpo à “teoria da agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2004), cujas “agências internacionais controladoras da agenda são as responsáveis pela determinação da política nacional” (Souza, 2016).

Ao tratar da gestão pública no Brasil, Faoro (1998) reportou-se ao pensamento de Max Weber, que demonstrou a existência de 3 (três) modelos de exercício do poder (dominação), que surgiram em períodos distintos da história brasileira: a) legal/burocrática/racional (crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando); b) tradicional (crença na santidade das tradições e dos seus representantes de autoridade); c) e carismática (veneração

²² Em *O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia* (1977), Juan Vallet de Goytsolo analisa os desafios que acompanham os modelos de gestão fundados na tecnocracia, aclarando os riscos que essa ideologia impõe à educação.

da santidade, do poder heroico e exemplar de um indivíduo) (Weber, 1999, p. 141). Trata-se de um fenômeno que modifica a capacidade de governar, pois, a lei e a ordem estão sujeitas às diretivas dos grupos que detêm o poder econômico: empresários tradicionais, *big techs* e partidos políticos num movimento de consenso e coerção. A *expertise* dos especialistas forja necessidades e abre caminhos para o setor privado, por meio de consultorias, assessorias e assistência técnica, como se o *expert* estivesse imbuído de poder e autoridade.

O fenômeno da tecnocracia pode ser descrito assim: modo de governo em que os governos, para garantir reais condições de governabilidade, praticam/operam barganhas, concessões, alianças, fisiologismo e coalizões políticas, de forma ordenada e desordenada; adesão e rejeição; consenso e coerção para direcionar políticas econômicas e os modelos gerencialistas da cultura empresarial no setor público. Significa dizer que, atualmente, consegue-se consenso e coerção, apoio político, capacidade de fazer gestão pública à medida que se submete e faz alianças de interesses com aqueles que detêm o poder econômico e aqueles que detêm o poder político-partidário. Assim, a tecnocracia manifesta-se nos diversos campos da sociedade, da política, economia, cultura e educação, como forma de governar e influenciar comportamentos e expectativas de dirigentes e dirigidos, trazendo consigo a crença de que decisões tomadas por especialistas são neutras, mas não são.

Com base nesses pressupostos, a tecnocracia possui um *modus operandi* que se caracteriza por disseminar: a) modo de governar que, parte das decisões, são feitas por *experts* e especialistas; b) forma de comunicação do governo feita por tecnologias digitais e redes sociais; c) forma de organização que valoriza os aspectos de eficácia, produtividade, pragmatismo, recompondo a lógica técnico-burocrática na tomada de decisões; d) forma de governar que acredita na neutralidade dos especialistas, *experts* e da técnica, portanto reafirma a crença ideológica na gestão pública neutra. Assim, os modos de expressão da tecnocracia perpassam aspectos político-organizacionais e ideológico-comportamentais e influenciam a atuação do Estado e a formação escolar dos sujeitos, dispostos em duas dimensões: a tecnocracia político-econômica e a tecnocracia cultural-educacional.

A *tecnocracia político-econômica* refere-se ao modo ou exercício da gestão conduzida por especialistas ou técnicos alinhados com os interesses dos empresários e das grandes corporações econômicas, dos governantes eleitos que passam a atuar como defensores e promotores dos interesses políticos e econômicos desses segmentos. As políticas econômicas, a reforma do Estado, os incentivos fiscais, o orçamento público, tudo passa a atuar em defesa

da conservação das estruturas postas pela sociedade política e pelos aparelhos privados de hegemonia em favor da reprodução dos antagonismos de classes sociais historicamente estabelecidos. Sob esse ordenamento jurídico, os três poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário - tornam-se legislados e atuam como legisladores de reformas pontuais, em Spring (2018); Pereira (2016); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que dão alento à reprodução do capital.

A *tecnocracia cultural-educacional* refere-se ao modo ou exercício de gestão em que os governantes atuam para influenciar e ordenar os padrões culturais, sociais e educacionais, direcionando os rumos da sociedade em conformidade com os interesses do mercado e dos grupos detentores do poder econômico e político. A educação básica, como espaço de transmissão do saber e de formação da cultura, torna-se o instrumento por excelência de legitimação, difusão e conservação dos antagonismos que sustentam a sociedade de classes. Sob essa perspectiva, a pedagogia das competências (currículo), o gerencialismo tecnocrático (gestão) e os mecanismos de medição, controle e ranqueamento (avaliação), tão valorizados no *hall* de atuação das corporações a serviço do capital, tornam-se meios de propagação das ideologias de dominação e controle, advindas das elites econômicas, tendo nos governantes os seus promotores, em Silva e Pacheco (2021); Santos e Rothen (2015).

Ao analisar os impactos da técnica sobre organizações das sociedades, Florestan Fernandes (1994) chamou a atenção para os perigos da gestão tecnocrática, por ela atuar como regime político em que o poder se emancipa das suas configurações tradicionais e o Estado se torna, teoricamente, “despolitizado” e as decisões ficam nas mãos de “peritos”, vinculando o aparelho estatal às empresas e corporações. Houve uma associação de burocratas e tecnocratas, com os políticos, que favoreceu a despolitização das instituições partidárias e impulsionou ambições pessoais de carreira e projetos particularistas, divorciados das necessidades prioritárias da coletividade. Assim, pelo fenômeno da tecnocracia, ocorre uma atuação do governo no exercício da política no Brasil sob os desígnios do empresariado e segundo os interesses do mercado corporativo-lucrativo. Trata-se de um *modus operandi* no qual os governos eleitos, associados com empresários, *experts*, técnicos e especialistas da empresa Odebrecht e Unibanco, estabelecem e prescrevem planos de ação, ações, discursos, procedimentos e padrões político-econômicos para orientar a gestão do sistema escolar.

As categorias *reprodução*, *gestão da Educação* e *tecnocracia* nos oferecem as bases necessárias para apreender o movimento e as contradições inerentes ao processo de integração

entre educação profissional e Ensino Médio Regular via aparato estatal nas escolas de Ensino Médio do Ceará. Proponho compreender o processo dialético subjacente a esse modelo de ensino, os mecanismos de reprodução que ele sustenta e reproduz e orienta a gestão tecnocrática e empresarial nessas escolas, para desvelar as formas que contribuem para a conservação das estruturas que sustentam a sociedade de classes, no estado do Ceará, e as alternativas viáveis para a educação omnilateral para os trabalhadores.

Para tratar dos fundamentos teórico-filosóficos, além das concepções gramscianas, toma-se as obras de Marx (2014; 2012, 2005, 2017); Marx e Engels (2005, 2009, 2012); Gramsci (1976, 2000, 2016), Manacorda (1990); Kosik (1985); Pistrak (2018); Konder (1991); Vásquez (1980); Sanchez (1980); Curado (2018); Cunha; Vieira; Silva (2014), Cheptulin (1982); Triviños (2019); Pádua (2016); Gatti (2007) e Fernandes (2020). Na reflexão sobre a gestão tecnocrática e empresarial, a nova gestão pública e os rumos das políticas educacionais no Brasil, sob o impulso da teoria do capital humano, assume-se como referência os estudos em Gaulejac (2020), Duarte (2001; 2008; 2011), Goytisolo (1977), Saviani (2013; 2016), Melo e Duarte (2011), Frigotto (1993), Smith (1996), Schultz (1973), Lombardi, Saviani e Sanfelice (2002); Spring (2018); Pereira (2016); Silva e Pacheco (2021).

Na discussão sobre a gestão empresarial nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará e sua política de educação profissional, reporta-se à legislação educacional estadual, diário oficial, documentos dos empresários e governadores, como Odebrecht (2007); SEDUC-CE (2021); Ceará (2021) e autores que investigam a problemática da ação empresarial na política de educação profissional do Ceará, como Freitas (2018), Santos (2019), Pereira (2020) e Amaral (2020); e para o debate sobre as contradições da contrarreforma do Ensino Médio, sua vinculação à educação profissional e as influências dos empresários na educação serve-se dos estudos de Kuenzer (1985; 1997; 2000); Frigotto (2001; 2003; 2011); Ciavatta (2014); Ramos (2008; 2014); Ribeiro (2013; 2018); Krawczyk (2011); Nosella (2016); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012); Silva (2019).

Para o campo empírico, elegi três escolas públicas que fazem parte do conjunto das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), sendo duas na capital cearense e uma na região do complexo portuário e industrial do Pecém, no município de São Gonçalo do Amarante/CE. São elas: EEEP Darcy Ribeiro, EEEP Leonel de Moura Brizola e EEEP Walter Ramos de Araújo. As três possuem diretores eleitos e atuam em tempo integral (matutino e

vespertino), tendo o currículo organizado entre a base comum e a base técnica, conforme o catálogo de cursos profissionalizantes ofertados.

Como critério de escolha, optei por escolas públicas que fazem parte do conjunto das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que gozam de recursos e investimentos advindos da Política de Educação Profissional do Ceará e situadas no complexo portuário e industrial do estado e na região metropolitana. Também optei por Coordenadorias ligadas à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE), tendo como critério aquelas que impactam diretamente sobre a gestão pedagógica e curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional, a saber: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM) e Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP).

O campo empírico tem duas dimensões, uma situada no âmbito das escolas e, outra, que se dá no âmbito do sistema educacional do Ceará. Nas escolas, optei por tomar como interlocutores os responsáveis pelos processos de gestão, ou seja, diretores e coordenadores pedagógicos, tendo como instrumento de coleta entrevistas semiestruturadas. Também elegi estudantes egressos do período de 2020 a 2022, com aplicação de questionário investigativo, via *google forms*. No que se refere ao sistema, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores das duas Coordenadorias da SEDUC-CE. No total, foram 61 interlocutores envolvidos no trabalho empírico, sendo 8 representantes de instâncias ligadas ao governo cearenses e à gestão das escolas e 53 estudantes egressos.

O estudo empírico ocorreu mediante agendamento prévio, em junho de 2023, junto aos seus respectivos gestores, na EEEP Darcy Ribeiro, na EEEP Walter Ramos de Araújo e na EEEP Leonel de Moura Brizola, nas quais realizei entrevistas e pude fazer observação. As entrevistas nas Coordenadorias de Gestão do Ensino Médio e de Educação Profissional ocorreram, na sede da Secretaria de Educação do Ceará, mediante agendamento com os respectivos coordenadores. Em relação à documentação, elegi as seguintes, conforme a seguir:

Quadro 1: Legislação Federal, Estadual, Documentos, Cartas e Notas sobre o Ensino Médio, Democracia e a Política de Educação Profissional do Ceará

Governo Federal	<ol style="list-style-type: none">1. Constituição Federal de 1988.2. Lei nº 9394/1996, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.3. Resolução CNE/CEB nº 2/1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).4. Resolução CNE/CEB nº 4/1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP).5. Decreto nº 5.154/2004, estabelece Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio
-----------------	--

	<p>Integrado à Educação Profissional.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Lei nº 11.494/2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). 7. Decreto nº 6.302/2007, institui o Programa Brasil Profissionalizado. 8. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Ministério da Educação, 2007. 9. Lei nº 11.741/2008, altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996 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. 10. Lei nº 12.523/2011, institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). 11. Parecer CNE/CEB 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 12. Parecer CNE/CEB 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 13. Lei nº 13.005/2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 14. Lei nº 13.415/2017, institui a Reforma do Ensino Médio por meio da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 15. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Médio, 2018. 16. Resolução CNE/CEB 3/2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 17. Lei nº 14.113/2020, regulamenta o Novo FUNDEB, revoga a Lei nº 11.494/2007, e dá outras providências. 18. Portaria nº 627, de 3 de julho de 2021, institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 19. Projeto de Lei nº 5230, de 2023, altera a Lei nº 9.394/1996 e a Lei 13.415/2017, e define as novas diretrizes para a política nacional de Ensino Médio. 20. Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 21. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. 22. PL nº 5230/2023, altera a reforma do Ensino Médio, aprovada na Câmara dos Deputados, em março de 2024, e no Senado Federal, em junho de 2024. 23. Lei nº 14.945/24, sancionada pelo Presidente da República, redefine a Política Nacional de Ensino Médio.
Governo do Ceará	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lei estadual nº 14.273/2008, dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. 2. Referenciais para as Escolas Estaduais de Educação Profissional, 2013. 3. Programa Estadual Aprendiz na Escola, 2017. 4. Lei nº 17.558/2021, dispõe sobre a Política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio no âmbito da rede pública de ensino do Estado do Ceará. 5. Resolução nº 497/2021, do Conselho Estadual de Educação, sobre a criação do Programa de Aprendizagem Profissional (Aprendiz na Escola). 6. Lei estadual nº 17.572, de 22 de julho de 2021, dispõe sobre o Programa “Ceará Educa Mais”. Diário Oficial 22.07.21.

Empresários	<ol style="list-style-type: none"> 1. Odebrecht. Educação pelo Trabalho, 1991. 2. Odebrecht. Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), 1993. 3. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Odebrecht. Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), 2007. 4. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Manuais Operacionais. Protagonismo Juvenil: suas práticas e vivências, 2007 5. Tecnologia Social da Fundação Norberto Odebrecht, 2020. 6. Instituto Unibanco. Gestão na educação em larga escala. Jovem de Futuro: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública, 2020. 7. Instituto Unibanco. Circuito de gestão: percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem, 2020.
Sindicatos, Confederações e Movimentos Estudantis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nota pela revogação da Reforma do Ensino Médio da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)..., 2018. 2. Carta dos Estudantes Brasileiros ao Ministério da Educação, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), 2023.
Associações Científicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nota da Associação Nacional de História contra a Reforma do Ensino Médio, 2017. 2. Nota pública do Comitê do Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia (ABA)..., pela revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio, 2018. 3. Nota da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) sobre a proposta de BNCC do Ensino Médio, 2018. 4. Nota de repúdio da Fiocruz à Reforma do Ensino Médio, 2020. 5. Nota da Faculdade de Educação da UNICAMP contra a Reforma do Ensino Médio, 2021. 6. Nota do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre a Reforma do Ensino Médio, 2021. 7. Nota do Observatório da Educação Básica da Universidade de Brasília sobre a Reforma do Ensino Médio, 2022. 8. Carta do Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio ao GT Transição Educação do MEC, 2022. 9. Relatório "Ensino Médio - o que as pesquisas têm a dizer?", da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2023.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2024.

Quanto à sua estruturação, a tese está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1, *As determinações históricas sobre o trabalho e a educação no contexto do Estado autocrático burguês*, apresenta os fundamentos teórico-filosóficos da pesquisa, tomando o materialismo histórico-dialético como base epistemológica de investigação. Por meio dele, vê-se o movimento da autocracia burguesa, seus mecanismos ideológicos de reprodução e suas determinações históricas sobre o trabalho e a educação. Ao tratar do dualismo estrutural na sociedade de classes, resgata-se o trabalho como princípio ontológico e os fundamentos politécnicos e ominilaterais na formação da classe trabalhadora.

O capítulo 2, *A política das competências e habilidades na desestruturação do Ensino Médio: concepções, interesses e finalidades*, apresenta a atuação do Banco Mundial e OCDE atrelados ao capitalismo na educação básica, as inclinações da sociedade da informação e do conhecimento e as características do processo civilizatório digital na educação e sua lógica de plataforma, atuando sob os interesses do empresariado, mediados pelo fenômeno da tecnocracia. O capítulo 3, *A gestão tecnocrática e gerencialista na educação básica pública e profissional do Ceará - 2008 a 2023*, versa sobre o imperativo tecnocrático e as influências da teoria do capital humano na educação, apontando os perigos do pragmatismo gerencialista na política educacional brasileira. Apresenta a incidência da empresa Odebrecht e do Instituto Unibanco na Política de Educação Profissional do Ceará e a predominância do paradigma tecnocrático na gestão do sistema e na gestão escolar no estado.

O capítulo 4, *A gestão tecnocrática-empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP do Ceará*, analisa o atrelamento entre governo e empresariado nas escolas de Ensino Médio cearenses, por meio do modelo de gestão tecnológica empresarial da Odebrecht e sua perspectiva gerencialista de educação, sob a ideologia da formação integral. Por fim, o capítulo 5, *Padrão e reprodução da gestão tecnocrática e empresarial na gestão do sistema e escolas no Ceará*, debruça-se sobre a política do Ensino Médio no Ceará e a Política de Educação Profissional. Reitera a institucionalização do dualismo estrutural por meio da perpetuação das oligarquias políticas e econômicas no poder, o predomínio da tecnocracia e os novos padrões de gerenciamento da educação no estado.

Minha formação teológica, realizada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em 2012, aparece nos elementos da tradição bíblico-teológico-cristã que utilizo nos preâmbulos dos capítulos, para interpretação e análise. A Teologia da Libertação, o Movimento Negro e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) também edificam meu processo formativo. Além desses elementos, a pandemia da Covid-19²³ e seus desdobramentos no cenário brasileiro e mundial marcaram minha formação acadêmica e atuação profissional no campo da educação.

²³ No Brasil, registram-se, em 2024, 711.380 óbitos acumulados, segundo atualização do Painel de Controle do Ministério da Saúde do Governo Federal, em 04 de abril de 2024. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 05, abr. 2024.

CAPÍTULO 1

AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO AUTOCRÁTICO BURGUEÊS

“Seis dias trabalharás, contudo, descansa no sétimo dia; tanto na época de arar como na colheita” (Livro do Êxodo 34,21).

A tradição judaico-cristã funda-se na ideia de que o trabalho é o meio pelo qual o homem intervém na natureza e garante as condições necessárias para sua subsistência, visto que trabalho e descanso estão na base ontológica, na essência vital do ser humano; portanto, é meio para o seu existir e não finalidade da sua existência (Boff, 1987; Vitória, 2016).

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as bases filosóficas que sustentam o materialismo histórico-dialético, como instrumento de análise crítica da realidade preconizado por Marx e base epistemológica dessa investigação. Ao analisar as contradições da sociedade de classes, o método marxista reconhece que a construção histórica e cultural da humanidade é marcada por um processo de alienação, em que o acesso aos bens culturais, aos conhecimentos, às condições essenciais ao pleno desenvolvimento de qualquer pessoa tem sido historicamente monopolizado pelas classes abastadas da sociedade ao longo da história.

Ao reconhecer o trabalho como categoria fundante no pensamento marxiano, o capítulo apresenta os fundamentos teórico-filosóficos e ideológicos que sustentam a histórica divisão social do trabalho e o dualismo estrutural no contexto da sociedade de classes brasileiras, entre 2008 e 2023. Trabalho e educação direcionam esta análise, tendo por base o pensamento gramsciano, para apreender as contradições entre a escola interessada e a escola desinteressada, e a divisão social do trabalho, que separa trabalho manual e trabalho intelectual, expressa as dicotomias da sociedade de classes e reforça os antagonismos sociais (Gramsci, 2016).

Para esta análise, apresentamos as seguintes questões específicas: i) que fundamentos teórico-filosóficos orientam o Estado autocrático burguês na política de educação profissional no Brasil?; ii) de que forma os mecanismos ideológicos de reprodução da ordem social burguesa atuam sobre a classe trabalhadora? Como as determinações históricas se reproduzem sobre o trabalho e a educação? Parte-se da primeira premissa teórica: o Estado autocrático burguês e os empresários do setor da educação e do ensino e suas tecnologias orquestram as políticas para o Ensino Médio e educação profissional e direcionam a formação da classe

trabalhadora para as demandas emergentes do mercado de trabalho, em Fernandes (2020); Oliveira Junior (2022); Krawczyk (2014) e Kuenzer (2017).

O capítulo está organizado em quatro seções: inicia com a discussão sobre os fundamentos teórico-filosóficos do materialismo histórico-dialético e as determinações históricas sobre o trabalho e a Educação; depois, analisa as concepções gramscianas de escola interessada e escola desinteressada e alguns elementos do princípio do trabalho educativo; na sequência, problematiza os fundamentos politécnicos e omnilaterais na formação da classe trabalhadora e, por último, discute sobre como a concepção de Estado autocrático burguês incide no controle sobre as políticas públicas para a educação básica e profissional no Brasil (Fernandes, 2020).

1.1 Fundamentos teórico-filosóficos: o materialismo histórico-dialético

Advindo das investigações de Marx e Engels, o materialismo histórico-dialético é o método de investigação da realidade que parte da materialidade da história para apreender as contradições do modo de produção capitalista no contexto da ordem social burguesa. Parte do princípio de que a realidade é fluida e dinâmica e, por isso, o movimento é o modo de existência da matéria (Marx, 2017; Marx; Engels, 2002).

Compreende que, ao tempo que o homem age e influencia o meio, ele sofre suas influências, em um processo contínuo e ininterrupto. Desde essa perspectiva, a dialética marxista não se situa no campo das ideias, mas na realidade histórica, que é concreta e imanente. Com base nesses pressupostos, a teoria social de Marx pode ser descrita como

a reprodução ideal do movimento do real, que implica uma concepção ontológica de teoria, ou seja, não há nada que se passe na consciência que não se tenha passado previamente na própria realidade. Porém, essa mesma realidade é compreendida como processualidade, como movimento, enfim, como “vir a ser” que carrega em si elementos de superação e de continuidade (Húngaro, 2013, p. 19).

Embora tendo suas raízes no idealismo hegeliano, Marx (2017) destaca que a dialética sofreu uma verdadeira inversão em suas mãos. Ao expor os fundamentos do seu método dialético, reconheceu a “mistificação” da dialética sob a perspectiva de Hegel, embora não deixasse de reconhecer sua contribuição na construção do seu método, haja vista que pertencera ao grupo dos jovens hegelianos. Ao modelar as bases para sua dialética, Marx

demonstrou que, na sua concepção, ela se encontrava “de cabeça para baixo” na concepção adotada por Hegel. Por isso, apontou a necessidade de desvirá-la, reelaborando-a:

A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, em absoluto, que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico (Marx, 2017, p. 91).

Assim, Marx esclareceu que seu método não era apenas diferente ao método hegeliano, mas a ele, em última instância, se opunha. O idealismo de Hegel, para ele, por seu caráter mistificador, centrava-se somente no campo da “ideia”²⁴ e não revelava os fundamentos da realidade material e nem apontava suas contradições ontológicas e reais. Por isso, afirmava que “o ideal não é mais que o material”, conforme destacamos:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. Critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana (Marx, 2017, p. 90-91).

Sob esse prisma, o materialismo histórico-dialético “é uma teoria revolucionária que toma o real aparente como ponto de partida, desvela suas aparências e indo profundamente em suas raízes, estampa os interesses antagônicos e evidencia a luta de classes existente” (Duarte, 2013, p. 7). Por isso, a aplicação do método se insere na perspectiva da superação do capitalismo e sua mistificação ideológica, apontando para a emancipação da classe trabalhadora. Desse modo, pode-se dizer que o marxismo se ancora em uma concepção de história e de sociedade que se constrói desde as condições materiais de existência.

Ao criticar a economia política clássica, na *Contribuição à crítica da economia política (1859)*, Marx investigou a gênese, o desenvolvimento, a consolidação e as crises da

²⁴ O idealismo de Hegel é descrito na sua obra *A fenomenologia do espírito*, de 1807. Seu método especulativo tinha caráter abstrato, acrítico, pois toda a história, toda a produção não era vista como a história real do homem como sujeito, mas apenas como expressão abstrata, lógica, especulativa do processo histórico (Hegel, 1992). Chagas (2011, p. 61) sinaliza que, “na concepção hegeliana o espírito se desenvolve num movimento dialético que se processa em três momentos: o ser em si (espírito subjetivo); o ser outro/fora de si e o ser para si (infinito).” Hegel acreditava que somente a filosofia é capaz de conduzir o indivíduo ao conhecimento e à autoconsciência absoluta. Por isso, a história é produção do espírito abstrato, pois só o espírito constitui a autêntica essência do homem, e a verdadeira forma do espírito é o espírito pensante, o espírito lógico, especulativo.

ordem burguesa, propondo uma subversão dessa ordem social por meio da revolução (Húngaro, 2013, p. 19). Desde essa perspectiva, como teoria para análise das relações de produção no contexto da ordem social burguesa e da sociedade de classes, o método favorece a compreensão acerca das contradições que emergem dessa realidade, seja no passado, seja no presente: o dualismo estrutural, a expropriação da classe trabalhadora, os antagonismos sociais, a pobreza, o analfabetismo, o desemprego etc.; o que significa entender que muitas das determinações sociais estão enraizadas na forma de dominação do sistema capitalista (Fernandes, 2020).

a) As categorias do método

Neste estudo investigativo, entende-se por categoria a determinação histórica da existência do real (Cury, 1985; Triviños, 2019) e, dentre as categorias centrais do pensamento marxista, destacam-se o trabalho, a contradição, a mediação e a totalidade. O trabalho diz respeito ao meio e às ações do homem na natureza, construindo a si e o seu meio (Marx; Engels, 2002). A contradição é fruto da constante transformação da realidade, que é dinâmica, reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento dos seres que existem (Konder, 1981). A mediação expressa a capacidade de compreender o real e transformá-lo, mediante as relações presentes no movimento complexo da história, ou seja, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (Saviani, 2015).

Dessas categorias, a totalidade é central, haja vista que o todo é parte do movimento dialético constituinte do ser social e contradições e mediações estão na realidade. Nesse sentido, Marx entende que a totalidade, conforme afirma Netto (2011, p. 56), “é uma totalidade concreta inconclusa e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”.

Ao reivindicar a totalidade, não se busca fazer uma história de tudo, mas a história de um todo integrado complexo, que se articula em determinados períodos. É nesse sentido, que essa categoria, como dimensão analítica, evidencia a necessidade de se conhecer a sociedade como totalidade, isto é, como uma realidade complexa e articulada, formada por mediações. Nas palavras de Thompson (1981, p. 82),

o materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade; ou melhor, propõe-se a fazê-lo quando este surge, não como mais uma história

‘setorial’ (...), mas como uma história total da sociedade, na qual todas as outras histórias setoriais estão reunidas.

Nesse ponto de vista, o princípio da totalidade é o fundamento das concepções teórico-metodológicas que embasam o método histórico-dialético, especialmente por sua importância na investigação histórica e analítica da realidade. Karel Kosik (2010), em *Dialética do concreto*, sinaliza que a totalidade não significa o conjunto de todos os fatos, mas a realidade como um todo estruturado e dialético. Nesse sentido,

a totalidade não significa todos os fatos, mas significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de atos, conjuntos de fatos) pode ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos de realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético; isto é, se são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade sai reconstituída; se são entendidos como partes estruturais do todo (Kosik, 2010, p. 35).

Dentro dessa ótica, o autor mostra que a compreensão dialética da totalidade “significa que não só as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (Ibid., p. 50). É desde essa perspectiva que se entende a categoria trabalho em Marx e sua centralidade na constituição do ser social, uma vez que é por meio dele que as mediações dialéticas com o meio ocorrem, tornando possível a elevação do ser humano a patamares superiores de sociabilidade. O trabalho é a forma de objetivação do homem.

Nos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, Marx (2004) apresenta a noção de objetividade, entendendo-a como algo que implica a totalidade e a história, uma vez que caracteriza o homem em si, como sujeito histórico, que se insere na concretude da sua própria existência. Dito de forma simples e sintética, a objetividade diz respeito à materialidade da história. A esse respeito ele nos afirma:

Um ser objetivo age objetivamente, e não agiria objetivamente se a objetividade não fizesse parte de seu ser essencial. Um ser não objetivo é um não ser. Suponhamos um ser que não seja objeto por si mesmo nem tenha objeto. Em primeiro lugar, um ser assim não seria o único ser; nenhum outro existiria fora dele, e ele estaria sozinho e solitário. Pois, desde que existam objetos fora de mim, logo que eu não esteja só, sou um outro, uma outra realidade com relação ao objeto exterior a mim (Marx, 2004, p. 126-127).

Ao afirmar que “um ser não objetivo é um não ser”, Marx apresenta-nos o quanto a objetividade é intrínseca à existência humana. O homem só pode afirmar-se homem estando

em relação a outros homens e em relação ao meio onde se situa. Na qualidade de ser histórico, encontra-se em pleno processo de evolução de si mesmo. Por isso, busca sua realização e sua “autotranscendência” (Marx, 2004, p. 128). Para ele, o trabalho é tão fundamental, uma vez que é através dele que, historicamente, o homem se constrói e se autorrealiza como indivíduo. Vejamos o que ele afirma:

O homem, como ser sensível objetivo, é um ser padecedor/sofredor, e como sente seu sofrimento, um ser apaixonado. A paixão é o esforço das faculdades do homem para atingirem seu objetivo [...]. Contudo, o homem não é apenas um ser natural; ele é um ser natural humano [...]. E como tudo o que é natural tem de ter uma origem, o homem tem então seu processo de gênese, a História, que é para ele, entretanto, um processo consciente e, portanto, conscientemente autotranscendente (Marx, 2004, p. 128).

A crítica de Marx ao modelo capitalista dá-se especialmente por ele tornar o trabalho não um meio de realização do homem, mas gerador de mais valia na sociedade de classes e um mecanismo de exploração e alienação da classe trabalhadora. Ele define a alienação como o processo através do qual os atos de uma pessoa são governados por outros e se transformam numa força estranha colocada em posição superior e contrária a quem a produziu. Desse modo, a alienação ocorre pelo fato de o trabalhador produzir com sua força de trabalho e o dono do meio de produção usufruir dos frutos desse trabalho, tornando-se o único detentor de todo o lucro produzido, gerando, no trabalhador, uma relação de estranhamento, por não se sentir parte daquilo que ele mesmo produziu.

Essa realidade nega ao homem a possibilidade do usufruto dos resultados e benesses de sua própria força produtiva, gerando, assim, o estranhamento e a sensação de não pertença àquilo que, para ele, deveria constituir sua própria objetividade, isto é, sua realidade de ser “conscientemente autotranscendente”. Marx entende que a objetivação é a forma de materialização e de realização dos objetivos do ser humano e, por isso, essa realidade de autotranscendência deve se dar na materialidade da história, na objetividade da existência, não na abstração e não como promessa metafísica, futura e ilusória. Daí advém sua crítica à religião, interpretada por ele como o “ópio do povo”, por projetar no mundo das abstrações, como uma felicidade ilusória (abstrata), a sua felicidade real (concreta), como consciência invertida do mundo. Por isso, defendeu que “a supressão da religião como felicidade ilusória do povo é a exigência de sua felicidade real” (Marx, 2013, p. 151)²⁵.

²⁵ O debate de Karl Marx em torno da religião advém das influências da ala radical dos hegelianos da qual fez parte, conhecidos como jovens hegelianos ou hegelianos de esquerda. Ele apresenta esse tema na introdução à

Ao definir o homem como um “ser padecedor/sofredor”, Marx refere-se à sua historicidade e à sensação de incompletude que ele traz consigo, que, a priori, é vital no seu próprio processo de desenvolvimento, por tirá-lo da estagnação e colocá-lo em movimento. Entretanto, sua condição de “ser sofredor” é (negativamente) agravada pela própria realidade de alienação à qual é sujeito, uma vez que lhe é negada a possibilidade de, pelo trabalho, desenvolver suas potencialidades de realização como espécie.

b) A filosofia da práxis

Se o trabalho é a força objetiva do homem, sua forma de intervenção no mundo e meio para seu processo de hominização e humanização é por meio dele que busca superar essa sensação de incompletude. Aqui se reconhece o papel fundamental da educação no caminho formativo e evolutivo dos indivíduos, que instrumentaliza o ser humano da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados, permitindo a continuidade do processo evolutivo da espécie. Daí advém a perspectiva marxista da teoria da práxis.

Ao aprofundar os estudos de Marx, Gramsci (1999) demonstrou que a perspectiva dialética, interpretada com base na filosofia da práxis e entendida como atividade humana em sociedade ou na natureza, visa à superação das velhas estruturas da ordem burguesa e seus aparelhos ideológicos. Por isso, enfatizou a noção de filosofia da práxis para se referir à dialética, destacando a unidade indissolúvel entre pensamento e ação e o potencial revolucionário dessa concepção na superação das velhas estruturas. Afirmou:

A função e o significado da dialética só podem ser concebidos em toda a sua fundamentalidade se a filosofia da práxis for concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera tanto o idealismo quanto o materialismo tradicionais (Gramsci, 1999, p. 143).

Marx (2017) utilizou essa dialética como ferramenta para analisar as relações de produção na sociedade. Para ele, existe uma luta de classes que demarca o modo como se dá a organização da sociedade, reconhecendo que “a história de toda sociedade até hoje é a história da luta de classes.” (Marx; Engels, 2011, p. 39). Essa luta é travada com base no

Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1843), em Sobre a Questão Judaica (1843) e em Ideologia Alemã (1845-1846).

relacionamento entre duas classes sociais: os donos dos meios de produção (burguesia) e os que vendem a sua força de trabalho (proletariado).

Etimologicamente, a palavra práxis é originada do grego e significa atividade humana em sociedade ou na natureza. Desde o ponto de vista da filosofia, é uma etapa imprescindível no processo de aquisição do conhecimento, que se diferencia da noção de teoria, por vezes, focada no campo das especulações e na atividade intelectual. De acordo com Kosik (1985, p. 202), “a práxis não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”. A esse respeito, Konder (1993) destaca:

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 1993, p. 115).

Se historicamente a escola foi marcada pela dicotomia entre teoria e prática, a ideia de práxis, entendida como ação refletida, supera essa lacuna, situando a educação desde a perspectiva de intervenção do ser humano no mundo e na sociedade. A práxis busca o conhecimento, tendo por base a experimentação imanente e a aplicação das ideias teóricas. Nesse sentido, práxis significa unidade teoria-prática.

Dentre os teóricos que debateram essa categoria, foi, sem dúvida, Marx (2017) que demonstrou que a práxis é uma das características que diferencia o homem dos demais animais, uma vez que é o único ser dotado da capacidade de refletir acerca de atos, construções e possibilita promover transformações no mundo à sua volta e transformar-se a si mesmo. Para exemplificar o sentido da práxis, o filósofo alemão utilizou-se de uma analogia, que compara a atividade das abelhas com a atividade humana:

Uma aranha executa operações que se assemelham às do tecelão, e a construção das colmeias, pelas abelhas, poderia envergonhar, por sua perfeição, mais de um mestre de obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras é superior à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro. No final do processo de trabalho, brota um resultado que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas, ao mesmo tempo, realiza nela seu objetivo, objetivo que ele sabe que rege como uma lei as modalidades de sua atuação e à qual tem necessariamente de submeter sua vontade (Marx, 2017, p. 255-256).

Ao trazer o que diferencia o ser humano de outros seres (a consciência), Marx evidencia a práxis na sua dimensão teleológica, que possibilita ao homem a capacidade de refletir sobre seus atos, tendo em vista uma finalidade a ser atingida. Sintetizando essa compreensão, Curado (2017, p. 335) esclarece: “o conceito de práxis implica, portanto, o conceito de um sujeito intencional, não como um ser passivo, mas como um ser social, que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim.”

Como conceito central no pensamento de Gramsci (2017, p. 35), “a filosofia da práxis é o coroamento de todo o movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura. É uma filosofia que é também uma política e uma política que é também uma filosofia.” Ao aprofundar essa concepção, Vázquez (2007) destacou que toda práxis é atividade humana, mas nem toda atividade humana é práxis, uma vez que a atividade humana possui duas dimensões: “atividade cognoscitiva” e “atividade teleológica”. A primeira é aquela pela qual se pretende conhecer, sistematicamente, através do metódico exame teórico. Já a atividade teleológica está associada a uma atividade futura, que se pretende concretizar pela ação prática, tendo em vista a transformação da realidade presente; está associada à noção de finalidade.

Desde essa perspectiva, contribuições do método dialético e da filosofia da práxis para a educação residem no fato de compreender o fenômeno educativo partindo de suas manifestações empíricas para se chegar às suas múltiplas determinações, o que Marx (2017) definiu com concreto pensado, que é fruto da abstração. Significa dizer que a análise do fenômeno educacional se dá por diversos meios da realidade objetiva, como os mecanismos de gestão da escola, a relação professor-estudante, o processo ensino-aprendizagem, o currículo escolar, a gestão escolar, os modelos de investimento, que são manifestações complexas do campo empírico. Desses fenômenos, ao serem analisados com base nas abstrações, busca-se apreender o conjunto das determinações históricas que os orientam e os condicionam.

A noção de trabalho educativo tem suas raízes no pensamento de Gramsci (2017) e na concepção de escola unitária, com base no princípio educativo do trabalho e na formação dos intelectuais de diversos níveis. Essa concepção está fundamentada na ideia de práxis (Saviani, 2013; Vázquez, 2007), de onde advém o conceito de “práxis educativa”, que reconhece o papel da escola como espaço de síntese entre o conhecimento empírico e o conhecimento sistematizado e historicamente elaborado. A escola exerce o papel fundamental de produzir e

difundir o conjunto dos saberes desenvolvidos e acumulados ao longo da história. Com base nisso, o autor destaca:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e, conseqüentemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

A compreensão de trabalho como princípio educativo parte do entendimento de que a educação muito tem a contribuir com o processo de transformação da realidade (Ciavatta, 2005; Saviani, 2013). Essa perspectiva está assentada nas bases do pensamento de Marx e acompanha o seu propósito de construir uma filosofia materialista centrada na práxis transformadora, distinta da que até então dominava o pensamento dos jovens hegelianos, tendo em Feuerbach seu principal expoente, o qual desenvolveu um materialismo sob a forma humanismo naturista (Goerender, 2002)²⁶. Assim, na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2002) apresentam as Teses sobre Feuerbach, e afirmam na tese XI: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2002, p. 103). Sob essa perspectiva, entende-se que o materialismo de Marx e Engels é crítico e revolucionário, um método de pensar o real e que se direciona a transformar a realidade.

Nesse sentido, o objeto da educação é o próprio conhecimento, relacionado e integrado aos elementos culturais que são assimilados, criados, reinventados, transformados e transmitidos entre gerações, o que pressupõe a capacidade de intervir e transformar a realidade. Assim, o conhecimento é “resultado do processo histórico de transformação do mundo e da sociedade que, como fato histórico e social, supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços” (Gasparin, 2013, p. 4). Por isso, a educação possui o seu caráter transformador e revolucionário.

²⁶ GORENDER, Jacob. Introdução à Ideologia Alemã. O nascimento do materialismo histórico. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

1.2 Aproximações ao princípio educativo em Gramsci: a escola interessada e a escola desinteressada²⁷

Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano, uma das principais referências do pensamento crítico do século XX, aprofundou os conceitos da teoria social de Marx. Nasceu em Ales, na Sardenha, ao Sul da Itália, e teve a infância marcada pela doença, que lhe causou deformidade na coluna. Durante a juventude, recebeu uma bolsa de estudos na Universidade de Turim. Lá, se interessou por Filosofia, Política e teve contato com as obras de Benedetto Croce, Georges Sorel, Maquiavel e Marx.

Gramsci foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano e é reconhecido como um dos marxistas mais influentes da história. Trouxe significativa contribuição para desnudar o caráter ideológico da escola tradicional e sua tendência à perpetuação da hegemonia burguesa evidenciou os mecanismos da escola interessada na conservação do *status quo* da classe burguesa. Seus escritos inspiraram os Conselhos de Fábrica, promovendo uma nova maneira de compreender política e cultura no meio socialista. Militou ativamente nos conselhos do norte industrializado do país e aproximou a cultura das lutas operárias, como meio de transformação das massas e fundamento para a prática revolucionária (Coutinho, 1992; 2021).

Ao romper com o partido socialista, atuou como fundador do Partido Comunista Italiano, em 1921, ano em que Mussolini fundou o Partido Nacional Fascista e destituiu todos os partidos de oposição, além de fechar os veículos de imprensa. O fascismo italiano chega ao poder por meio do movimento de massas, mas como uma ideologia centralizadora de exaltação à guerra e de sentimento antissocialista. Mesmo com imunidade parlamentar, Gramsci foi preso em 1924 e condenado, passando o resto de sua vida encarcerado, e morreu em 1937.

Em 1929, recebeu permissão para escrever, dando início à sua obra *Cadernos do Cárcere* e anotações sobre a história da Itália, política, economia, educação e outros. Dos vinte e nove cadernos, organizados em seis volumes, surgiram os conceitos que comporiam a base teórica do pensamento gramsciano, como hegemonia, cultura, Estado ampliado, intelectual orgânico, escola única, escola unitária, entre outros.

²⁷ Os conceitos de escola desinteressada e escola unitária são desenvolvidos por Gramsci, especialmente, no Caderno 12, sobre “os intelectuais, o princípio educativo e o jornalismo”, apresentando a natureza e o papel dos intelectuais e da escola. Tais perspectivas são aprofundadas por alguns intérpretes gramscianos, com destaque aos estudos de Manacorda (1990), em *O princípio educativo em Gramsci*, de Semeraro (2021), em *Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci* e de Nosella (2016), em *A escola de Gramsci*.

Ao analisar os entraves ideológicos da escola tradicional e os dilemas da escola profissional, Gramsci (2016) elaborou uma concepção de escola que fosse capaz de contribuir com a formação dos trabalhadores em vista de um movimento emancipatório, o que denominou escola unitária. Além de corroborar para os estudos sobre as problemáticas, ligados à educação secundária, é, notavelmente, conhecido pela teoria da hegemonia cultural, em que descreveu a dominação ideológica de uma classe sobre outra e o modo como o Estado utiliza, nas sociedades ocidentais, as instituições culturais para conservar o poder.

Ao analisar os mecanismos que fundamentam essa hegemonia, Gramsci (2000; 2016) chegou ao conceito de Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil), demonstrando que o Estado não é um simples instrumento a serviço da ordem social burguesa, como o próprio marxismo defendia com base na afirmação de Marx e Engels (2011, p. 42): “o poder político do Estado moderno nada mais é que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Ampliando essa visão, Gramsci demonstrou que se tratava, na verdade, da hegemonia, uma força revestida de consenso e coerção, que atua em inúmeras instâncias e mediações da sociedade civil e sociedade política para controlar as aspirações dos grupos sociais subalternos.

De acordo com Coutinho (1992) e Schlesener (2007), Gramsci desvelou que a cultura é uma instância contraditória, organizadora de interesses dominantes, mas também de interesses dos trabalhadores e de suas possibilidades de acesso ao saber. Na sua compreensão, a educação era uma dimensão estratégica fundamental na luta pela transformação da sociedade. Desse modo, defendeu a organização de um “centro unitário de cultura”, cujo objetivo é a elaboração unitária de uma consciência coletiva. Nisso se configurava sua compreensão de escola unitária. Gramsci (2016) viu a luta pela unificação do ser humano como possibilidade de realização, como devir.

Assim, assume-se nessa investigação como um dos teóricos de referência para elucidação das problemáticas que tocam o Ensino Médio Integrado. Nessa compreensão, portanto, a formulação de uma proposta para a educação que integre um programa político e social, é referência para a crítica às desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e que se exprimem nas diversas instâncias da sociedade e da cultura, como também na escola (Martins, 2011; Schlesener, 2007).

Coutinho (2009) aponta que as primeiras referências ao pensamento gramsciano no Brasil surgiram por volta dos anos de 1930 e 1940, em publicações dos movimentos de

esquerda, especialmente por meio de jovens intelectuais comunistas. Embora comprometido com um projeto político que culminasse na revolução proletária, Gramsci diferenciou-se de outros marxistas por acreditar que a tomada de poder precede mudanças culturais de mentalidade por parte dos trabalhadores. Para ele, os grandes protagonistas dessas mudanças são os intelectuais orgânicos advindos da classe trabalhadora e um dos seus instrumentos fundamentais para sua realização são os elementos da cultura (Gramsci, 2016).

A atuação de Gramsci, junto aos conselhos, foi fundamental para compreender toda a problemática vivida pela classe trabalhadora e as intercorrências geradas pela divisão social do trabalho, expressa pelo dualismo estrutural. Na concepção gramsciana, o dualismo estrutural expressa que, no contexto da sociedade capitalista, a educação reproduz a divisão de classes e tem a escola como uma das principais instituições que contribui para a conservação dessa divisão. Ao estabelecer padrões de diferenciação e desigualdade, intencionalidades, níveis de qualidade questionáveis e a propagação da ideologia de dominação das elites sobre os trabalhadores, a escola atua e opera como aparelho hegemônico de perpetuação da classe burguesa no poder por meio de consenso. Sob essa perspectiva, cabe à instituição escolar instrumentalizar os filhos dos trabalhadores para os trabalhos manuais, segundo as necessidades do mercado, e preparar os filhos da elite para as funções de comando que envolvem o trabalho intelectual, dando à escola uma função determinista (Gramsci, 2016; Saviani, 2013; Araújo, 2019; Pereira; Mello; Santos, 2019).

De fundamentação marxista, essa categoria, na sociedade de classes, demonstra o distanciamento entre pobres e ricos na ocupação dos diferentes espaços sociais. Por exemplo: no campo da educação, a separação entre o ensino propedêutico e técnico-profissional reflete essa realidade, com um modelo educacional dirigido às funções de comando, e outro, direcionado à classe trabalhadora, para suprir às demandas emergentes do mercado de trabalho, sob discursos e ações para formar força de trabalho.

Gramsci (2016) criticou a escola única por seu caráter tradicional e por adequar-se somente às exigências do mundo do trabalho, isto é, atuando em conformidade com as exigências postas pela industrialização e formação do homem. Para ele, o “princípio unitário” relacionava-se à luta para a igualdade social, para a superação das divisões que separam a sociedade entre governantes e governados. Com isso afirmou: “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, assim, irá se refletir em todos os

organismos de cultura, transformando-os em emprestando-lhes um novo conteúdo.” (Gramsci, 2016, p. 40).

Nas suas reflexões sobre o papel da escola no processo de emancipação, Gramsci (2016; 2021) formulou os conceitos de escola interessada e escola desinteressada. A escola interessada possui um interesse imediato, que é a formação de um grupo dirigente para uma sociedade organizada segundo os pressupostos capitalistas, preservando sua hegemonia como classe dominante. A escola desinteressada deve ser compreendida para além do sentido literal, mas como contraposição a uma visão imediatista e oportunista sobre a classe trabalhadora. Nas palavras de Nosella (1992, p. 18), a cultura desinteressada “é uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens.”

O grande salto de Gramsci (2016, p. 46) se deu ao notar que “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”. Sob essa perspectiva, aos filhos da classe burguesa, um modelo de escola fundado em conhecimentos para o exercício da dirigência e, aos filhos da classe trabalhadora, uma escola dirigida ao trabalho assalariado, condicionado aos imperativos da hegemonia capitalista. Ao refletir sobre como essa realidade se materializa no Brasil, Libâneo (2012, p. 13) ressaltou que “a dualidade da escola brasileira atual é caracterizada por duas vertentes: uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres.”

O filósofo italiano questionou a escola tradicional do seu tempo, por seu caráter oligárquico, direcionado à formação dos grupos dirigentes e, também, as escolas profissionais e sua tendência à perpetuação dos antagonismos sociais, as quais denominou escola interessada. Com base nisso, defendeu um modelo de escola, denominado por ele de escola unitária (escola desinteressada), “uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter” (Gramsci, 2021, p. 75). Na sua perspectiva, tratava-se de formar intelectuais orgânicos revolucionários, de cultura ampla, questionadores da ordem social burguesa, em contraposição aos intelectuais orgânicos que já atuavam em defesa da ordem hegemônica.

Gramsci (2016) criticou a escola interessada por adequar-se somente às exigências do mundo do trabalho, ao atuar em conformidade com as exigências postas pela industrialização em emergência na Europa. Para ele, o princípio unitário relacionava-se à luta para a igualdade

social, para a superação das divisões que separam a sociedade entre governantes e governados. Ao estabelecer o programa escolar, propôs a organização de um centro de cultura integrado à luta ideológica para a conquista da hegemonia, assinalou que o princípio unitário deveria, pela sua própria essência, ultrapassar a escola como instituição. Por isso afirmou:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário se refletirá, por isso, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2016, p. 37).

Por esse ângulo, a perspectiva teórica de Gramsci tornou-se referência para a escola unitária, que, em parte, remontava à perspectiva humanista e, também, respondia aos anseios da classe trabalhadora ao colocar em diálogo duas categorias elementares no pensamento marxista (trabalho e educação) no âmbito da sociedade de classes. A partir disso, trouxe em tela a ideia de trabalho também como princípio educativo. Desde essa ótica, Dore (2014) complementa, ao afirmar:

É um princípio que ele retoma da escola humanista, cujo objetivo era o de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida. O conceito e o fato do trabalho ser seu princípio educativo porque considera a relação dos homens entre si, que cria os diferentes tipos de sociedade, as leis civis, a política, o governo, o Estado, bem como a relação dos homens com a natureza, que cria a ciência, a técnica. Esse é o princípio educativo que Gramsci apresenta como referência para a escola unitária, pensando a noção de trabalho em Marx, a formação de dirigentes e a construção da hegemonia (Dore, 2014, p. 297).

Ao corroborar com essa ideia, Nosella (1992, p. 20) demonstra que Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, “um projeto educacional distinto, tanto da concepção humanista do renascimento, quanto da concepção pragmática e racionalista da era capitalista. Para ele, esses dois polos são organicamente interdependentes.” O que estava em jogo era a dicotomia entre escola interessada e escola desinteressada.

Na compreensão gramsciana, as escolas de formação profissional, ao oferecerem uma pluralidade de qualificações técnico-profissionais, pretendiam dar aos trabalhadores a ilusão de que a formação profissional possibilitava o acesso a posições de poder e prestígio na sociedade. Entretanto, sabia ele que as escolas profissionais contribuía, na verdade, para garantir a divisão de classes existente, uma vez que seu ensino não estava voltado para preparar dirigentes; apenas voltadas para garantir a qualificação da massa trabalhadora conforme os interesses dos donos dos meios de produção.

Por meio da escola unitária, Gramsci via um caminho para efetuar a mudança pela conquista de todos os instrumentos de difusão ideológica utilizados pelo capital (escolas, universidades, meios de comunicação, sindicatos...), uma vez que os principais confrontos ideológicos ocorrem na esfera cultural e, também, nas fábricas, nas ruas ou nos quartéis. Com essa compreensão, superou a concepção marxista e argumentou que nem mesmo uma severa crise econômica levaria à revolução, sem que, antes, tenha havido uma preparação ideológica da classe trabalhadora.

De acordo Schlesener (2007), Gramsci reconhecia as fragilidades organizativas dos trabalhadores, por isso apontou a necessidade de educá-los e de formar intelectuais orgânicos provenientes da classe, capazes de combater e romper com os sistemas impostos pela classe dominante. Ao analisar esse elemento, descreveu:

Gramsci reconhece que o proletariado, como classe, é pobre de elementos organizativos, e quando forma seus intelectuais orgânicos, o faz árdua e lentamente, suas possibilidades de organização política são reduzidas e, muitas vezes, não conseguem superar o nível econômico-corporativo; enfrentar a formidável e bem-organizada estrutura ideológica da classe dominante é tarefa difícil e nem sempre fadada ao sucesso. As perspectivas de mudança se colocam a partir do próprio esforço das classes dominadas em criar meios de organização política e cultural, em romper a influência da classe dominante, tomando progressivamente consciência de sua própria personalidade histórica (Schlesener, 2007, p. 39).

No contexto italiano, a concepção gramsciana de princípio educativo representa um caminho para a superação do trabalho manual e trabalho intelectual. É nesse sentido que Ciavatta (2005, p. 2) destaca a importância de “enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”, ou como diria Gramsci (2016, p. 46), “que cada cidadão possa tornar-se governante e que a sociedade o ponha nas condições gerais de poder fazê-lo.”

Essa é a perspectiva que move a escola desinteressada, defendida pelo filósofo italiano, pautada na elevação e na organização da classe trabalhadora para a revolução necessária e pela convicção de que “é necessário criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (Gramsci, 2016, p. 252).

1.3 Os fundamentos politécnicos e omnilaterais na formação da classe trabalhadora

Esta seção apresenta o lugar do processo educativo na teoria social de Marx e na perspectiva gramsciana, reconhecendo a politecnicidade como necessária à formação omnilateral da classe trabalhadora e sua emancipação humana e social (Marx, 2010). A formação dos trabalhadores, seja na perspectiva unilateral, seja na perspectiva omnilateral, geram muitas controvérsias, especialmente por situar-se dentro de um contexto social, político e econômico sob a diretiva da ordem burguesa. Nesse sentido, entende-se que conhecer o desenvolvimento orgânico e multilateral do homem, nas suas mais diversas dimensões e com todas as condições materiais inerentes à sua existência, tornou-se uma necessidade histórica vital que se situa no campo do direito. A esse respeito, Frigotto (1995) destaca:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano, no seu devir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (Frigotto, 1995, p. 31, 32).

Quando se trata da formação da classe trabalhadora, duas categorias marxistas ganham relevância: omnilateralidade e politecnicidade. A omnilateralidade se configura para além do capital e a politecnicidade se realiza no âmbito das relações burguesas, porém, distanciando-se da sua característica unilateralidade. Souza Júnior (2021), Ramos (2008), Ciavatta (2014) e Moura, Filho e Silva (2015) demonstram que, desde a perspectiva marxista, esses dois conceitos não se distinguem, mas se complementam. Ambos estão no âmbito da práxis revolucionária, que, em graus diferentes, expressam estágios históricos da vida social.

Marx (2002) e Gramsci (2016) concordam que a formação omnilateral é o caminho de superação da formação unilateral; essa, caracterizada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação (coisificação) e pelas relações burguesas estranhadas. Ao apresentar as formas de educação unilateral, Souza Júnior (2021, p. 2), destaca:

a) de início expressa-se a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; b) revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; c) pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; d) pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo etc.;

d) pelo submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital (Souza Junior, 2021).

Na base da concepção de Marx, a perspectiva omnilateral define o sujeito constituído em suas amplas potencialidades, ou seja, o homem organicamente pleno, na relação consigo, entre e com o meio, cuja base se encontra na formação da classe trabalhadora (Marx, 2002). Souza Júnior (2021) destaca que, embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, ele a ela se refere como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura ampla e radical, visa constituir homens que se afirmem historicamente e que se reconheçam mutuamente em sua liberdade. Nesse sentido, “ela deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc.” (Souza Júnior, 2021, p. 2). Com isso, busca-se superar a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa.

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx (2004) demonstra que a omnilateralidade tem como condição a superação do capital, uma vez que, no âmbito de uma práxis social, coletiva e livre, pode ocorrer a superação das relações alienadas entre os indivíduos e com o meio social. Como parte do processo para se chegar à perspectiva omnilateral, a politecnia se realiza no âmbito das relações burguesas, apresentando-se como uma proposta que parte do movimento material da produção capitalista.

Conforme aponta Souza Júnior (2021), a politecnia não almeja alcançar a formação plena do homem livre, mas atuar no presente da opressão a que estão submetidos os trabalhadores, favorecendo a formação técnica, política, prática e teórica para elevá-los na busca da sua autotransformação em *classe-para-si*. Nesse sentido, a politecnia visa elevar a classe trabalhadora a um patamar superior de sua própria condição social e histórica. Com base nesses elementos, busca-se intuir que politecnia e omnilateralidade se complementam, na formação do sujeito revolucionário até chegar ao ser social emancipado.

Marx diferencia emancipação humana de emancipação política, uma vez que essa última, ainda exercida por uns em nome de outros, situa ainda no campo da democracia burguesa. “A emancipação política subentende um grande progresso; porém, não constitui a forma final da emancipação humana, ainda que seja a última forma da emancipação humana dentro da ordem humana atual” (Marx, 2010, p. 53). Desde essa perspectiva, a emancipação

humana situa-se no campo da superação da ordem estabelecida, haja vista que “toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem” (ibid., p. 54). Nesse sentido, Marx esclarece:

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (Marx, 2010, p. 54)

Com base nesses elementos, entende-se que a politecnicidade como caminho necessário de preparação para a perspectiva omnilateral de educação do sujeito na sociedade, de modo a atingir a emancipação humana, que se torna possível

quando o real homem individual reincorpora a si o cidadão abstrato; quando como indivíduo, em seu trabalho individual e em suas relações individuais se converte em ser genérico; e quando reconhece e organiza suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais afastar de si a força social sob forma de força política, só então é levada a cabo a emancipação humana (Marx, 2010, p. 63).

Significa recuperar o trabalho como fundamento ontológico que dá sentido à existência humana, favorecendo o pleno desenvolvimento do ser humano e tornando possível uma educação para além da reprodução social e dos interesses de classes.

No movimento histórico, foi essa a perspectiva sistematizada e defendida pelos educadores da Pedagogia Socialista do início do século XX, como Pistrak, Vygotsky, Krupskaya e Makarenko. Desses, merece destaque Moisey M. Pistrak (1888-1937), em sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de 1924, que se trata do resultado teórico de um trabalho prático vivenciado por ele em uma escola-comuna.

A perspectiva defendida por Pistrak (2018) visa reconhecer o trabalho como princípio pedagógico, ou seja, como atividade criativa na qual o ser humano não se reduz a objeto, mas de modo consciente, torna-se capaz de transformar a sua e o meio à sua volta. Ao unir trabalho e educação, para além das relações de alienação e reprodução da ordem social burguesa, a escola exerce um papel fundamental em promover a formação das novas gerações na direção do desenvolvimento multilateral do ser humano e como parte dos processos de transformação social.

Ao tomar consciência da instrumentalização e da ideologização da escola pela classe burguesa, Pistrak propôs uma “escola da transição”, que se situa na perspectiva da politecnicidade gramsciana, ao ser capaz de esclarecer/revelar o caráter de classe da escola inserida em uma sociedade de classes, de promover uma revolução social, de desnudar os interesses de classe e “de educar as massas e assegurar o êxito da consolidação das conquistas e realizações revolucionárias” (Pistrak, 2018, p. 40). Para ele, a escola possui um papel fundamental na transformação das relações, portanto, “a revolução deve fazer isto também em relação à escola, porque a escola é uma superestrutura ideológica e um instrumento ideológico da revolução” (Ibid., p. 40). Sob essa perspectiva, Pistrak considera que

o trabalho consiste em que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, em que está a essência do processo de luta que se apodera da humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; em terceiro, qual o lugar que deve ser ocupado por cada adolescente nesta luta; e em quarto, saber conduzir esta luta por seu próprio espaço e, ao desembaraçar-se dela, saber ocupar seu lugar na construção do novo edifício (Pistrak, 2018, p. 41).

Na concepção pistrakiana, “cada estudante deve tornar-se um lutador e um construtor. A escola deve esclarecer a ele para quê, contra quem e por quais formas deve lutar, o que e como ele deve construir e criar” (Ibid., p. 47). Significa dizer que a escola é um instrumento de luta e de criação e o trabalho educativo tem a tarefa de promover no estudante a transformação do conhecimento em convicção ativa. Ao retomar os fundamentos do método dialético de Marx, Pistrak destaca a unidade trabalho e educação e, fundamentalmente, as transformações que se materializam por meio da escola.

O marxismo nos dá não apenas a análise das relações sociais existentes, não somente um método para a análise da atualidade para revelar a essência dos fenômenos sociais e interpretar suas relações mútuas, mas também o método de ação para transformação do existente na direção definida e fundamentada pela análise (Pistrak, 2018, p. 48)

Sob essa perspectiva, distancia-se da escola interessada, tradicional e racional, instrumento de reprodução da ideologia burguesa, para tornar-se centro de produção de cultura e de consolidação de uma nova hegemonia, capaz de preparar o estudante para a luta e para a criação da nova ordem, tendo o trabalho como um princípio que educa, que humaniza e que transforma.

Em síntese, trabalho e educação estão interrelacionados, contribuindo e atuando, conjuntamente, para o processo evolutivo do homem. Desde essa perspectiva, trabalho é o princípio educativo que, situado no âmbito da práxis, constitui base ontológica do ser social por ser meio através do qual o ser humano se hominiza e se humaniza. É essa a compreensão que fundamenta o trabalho e a escola, como espaço direcionado à formação dos trabalhadores para superação dos condicionamentos ideológicos da ordem social burguesa.

Em Gramsci, a escola é o instrumento para formar intelectuais orgânicos e dirigentes de diversos níveis. Ao tornar-se desinteressada, a escola torna-se capaz de desenvolver a inteligência e a formação consciente dos trabalhadores para o desenvolvimento da ética e da política, por meio da tomada de consciência acerca das condições objetivas da produção na sociedade capitalista, de modo que todos disponham dos meios necessários para educar a própria inteligência e dar à coletividade as possibilidades do saber (Gramsci, 2016).

Em Pistrak, a escola é o espaço de associação e teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores, sendo conduzidas desde seus objetivos de classe, com direcionamento para a construção de novas relações sociais. A escola, como centro cultural que favorece o desenvolvimento multilateral do ser humano, atua como parte dos processos de transformação social, tendo em vista a formação de lutadores e construtores de uma nova ordem social (Pistrak, 2018).

Freitas (2015) sinaliza que a educação socialista implica em incorporar no processo educacional o trabalho como princípio educativo, por meio das mais variadas formas de trabalho socialmente úteis: autosserviço, oficinas, trabalho produtivo, leitura crítica da atualidade e autogestão do trabalho pedagógico, fazendo uso da noção de coletividade, com vista à formação politécnica e multilateral de homens e mulheres. Trata-se de uma concepção crítica de educação na apreensão do real, desnudando a perspectiva unilateral e reprodutivista, que se consolida ao longo da história, voltada à perpetuação da ordem estabelecida sob a égide do capital.

Com base nessas perspectivas, a Pedagogia Socialista estabeleceu a vinculação entre educação e trabalho, situando a escola como espaço de compreensão do processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas, do domínio do homem sobre a natureza e do conhecimento da própria natureza e das relações sociais. Sob essa perspectiva, a escola pode tornar-se comprometida com a formação ampla dos sujeitos, para garantir a construção de

novas relações de vida e de produção e pela articulação teórico-prática (Pistrak, 2018; Krupskaya, 2017; Makarenko, 1981).

1.4 O Estado autocrático burguês: características e funções no Brasil

A perspectiva histórico-dialética possibilita situar o papel social do Estado²⁸ na sociedade contemporânea e a questionar sua instrumentalização pela sociedade capitalista em vista de seus interesses econômicos. Nesse sentido, refletir sobre a gestão tecnocrática e empresarial no Ensino Médio, que é objeto dessa discussão, exige, também, apreender as atribuições do Estado e o seu papel na gestão das políticas públicas, especialmente no seu lugar de provedor e garantidor das condições materiais e imateriais de convivência na vida em sociedade.

A concepção moderna de Estado tem suas raízes com os filósofos contratualistas²⁹, os quais procuram definir uma noção de homem, de relações de poder, de propriedade privada e de direitos, abordando o papel do Estado na mediação da passagem do homem do seu estado natureza para o estado civil, mediante um contrato social capaz de organizar as relações na vida em sociedade. Essas foram as concepções que influenciaram a organização dos Estados nacionais; ainda que não se trate de analisar aqui a formação do Estado moderno.

Karl Marx, ao analisar o contexto da sociedade de classes e das relações de expropriação do capitalismo, definiu o Estado como sendo essencialmente classista, representante dos interesses da classe burguesa e não de toda a sociedade (Marx; Engels, 2011). Observou que o Estado capitalista é resultante da divisão da sociedade em classes e,

²⁸ Se reconhece outras concepções de Estado brasileiro: Chauí (2000b), em *Brasil: mito fundador da sociedade autoritária*; Faoro (1998), em *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*; Fiori (1992), em *Para compensar o papel do estado sem ser um neoliberal*; e Cunha (1991), em *Educação, Estado e Democracia no Brasil*.

²⁹ Com atuação entre os séculos XVII e XVIII, Thomas Hobbes, Jhon Locke e Jean-Jacques Rousseau são grandes referências filosóficas do contratualismo e da formulação da concepção moderna de Estado. Hobbes reconhecia o estado de natureza do homem (egoísta e selvagem) e o papel do Estado como regulador da conduta humana e garantidor da paz social. Locke entendia o contrato social com a finalidade de retirar o ser humano do seu estado de natureza e colocá-lo em convivência com outros humanos, por ser naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho. Rousseau (1995) defendia que o indivíduo é bom por natureza (o bom selvagem). Com isso, naturalizou a concepção de que o homem não é egoísta, nem cruel, em oposição ao pensamento de Thomas Hobbes. Esse filósofo francês defendeu a ideia de que a criação do Estado se dá em função dos efeitos nefastos da propriedade privada, que corrompeu o homem. Por isso, o Estado deve agir para evitar a ampliação da desigualdade, fundamentando-se na ideia de vontade geral e não de submissão, dentro de uma perspectiva democrática (Hobbes, 2003; Locke, 2011; Rousseau, 1995).

por isso, não é um poder neutro, atuando como mecanismo de opressão e repressão dos trabalhadores, com vistas à reprodução do capitalismo³⁰.

Gramsci ampliou a visão de Marx ao definir o Estado como a própria sociedade capitalista organizada de forma soberana, pois se constitui por instituições públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia conforme as relações dos grupos específicos e poderes, tendo em vista a garantia da hegemonia de seus interesses. Sua visão de Estado integral abarca a sociedade política, que se insere no âmbito da força, e a sociedade civil e seu movimento no reino do consentimento. Assim, sociedade política se refere às instituições políticas e de controle legal e sociedade civil abrange as instâncias da esfera privada, como a economia, organizações empresariais, associações setoriais e sindicatos, por exemplo, que são aparelhos privados de hegemonia (Fontes, 2018).

O sociólogo Florestan Fernandes³¹ investigou o rastro histórico da sociedade burguesa na constituição do país e desenvolveu o que ele denominou Estado autocrático burguês. Em *Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, Fernandes (2020) mergulhou nas estruturas da história para apreender o padrão da dominação burguesa sobre o Estado e as estruturas sociais no Brasil. Florestan trabalhou a ideia de revolução em alusão às grandes revoluções que acompanharam a história, que implicavam em ruptura com o passado, como o caso da Revolução Francesa. Entretanto, observou que, em razão da fusão entre burguesia e oligarquia, não houve ruptura no Brasil, mas a instalação de um padrão que preservou as elites no poder e reprimiu pessoas escravizadas e trabalhadores. Foi com base nisso que cunhou o conceito de autocracia para interpretar o fenômeno da persistência de um princípio ordenador autocrático e burguês que se opôs aos pressupostos da social-democracia, cujo modelo vem se perpetuando ao longo da história, reforçando os antagonismos sociais.

Para historicizar a emergência da classe burguesa no Brasil, Florestan demonstra que, no século XX, na transição da “era senhoril” para a “era burguesa” (sociedade de classes), que preservou o padrão cultural e o mandonismo oligárquico. Em outras palavras, a passagem da

³⁰ Hobsbawm (2008), historiciza o crescimento e a manutenção do capitalismo como sistema hegemônico que se consolidou durante o século XX, caracterizando este período como a era dos extremos. Para ele, a obra de Marx não deve ser tratada como programa político, mas como um caminho para entender a natureza do desenvolvimento capitalista.

³¹ Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, em 1920. Durante sua trajetória intelectual frisou que sua formação acadêmica jamais se sobrepôs ao aprendizado obtido durante sua formação humana obtida durante a infância e a adolescência. Sociólogo brasileiro, produziu uma sociologia crítica, pautando sua análise na problemática da inserção do negro na sociedade de classes, no contexto da pobreza no Brasil, na investigação sobre o regime de dominação das elites brasileiras, no papel da educação e na valorização da escola pública.

oligarquia tradicional agrária para a oligarquia moderna comercial e industrial, o que denota a manutenção de um padrão autocrático burguês no Brasil (Fernandes, 2020, p. 208). Para o sociólogo, o capitalismo brasileiro emerge com base no patrimonialismo e se desenvolveu com um caráter de tipo dependente e subalterno, o que condicionou a formação social do país. Enquanto na Europa se desenvolveu um mercado nacional, os latifúndios brasileiros estavam atrelados e dependentes ao mercado internacional. O sistema colonial organizava-se, tanto legal e política, quanto fiscal e financeiramente, para drenar as riquezas de dentro para fora do país. O que ficava nas mãos do produtor colonial não era o excedente, mas uma remuneração, o que denota a ausência de ambições econômicas, expressa pela homogeneidade da aristocracia agrária.

Com o desenrolar da história brasileira ao longo do século XX e a manutenção de um padrão de exclusão de ordem burguesa, Florestan Fernandes observou o aumento crescente das desigualdades sociais e sua naturalização ideológica, como se elas decorressem do comportamento dos indivíduos e não de contradições sociais. Diante disso, demonstrou o movimento ideológico da classe burguesa ao apoderar-se dos mecanismos de controle do Estado, utilizando-o como instrumento de legitimação dos seus sistemas de dominação.

O Estado reflete, historicamente, tanto no plano econômico quanto no plano militar e político, os interesses sociais e as orientações econômicas ou políticas das classes que o constituem e o controlam. O Estado nacional brasileiro sucumbiu aos interesses de classe que ele representa (Fernandes, 2020, p. 261).

Ao demonstrar a existência de um Estado autocrático burguês no Brasil, Fernandes (p. 301) conclui, apresentando três objetivos do padrão de dominação burguesa, nas esferas social, política e econômica: 1) visa preservar e fortalecer as condições econômicas, socioculturais e políticas através das quais pode manter-se, renovar-se e revigorar-se, de modo a imprimir ao poder burguês a continuidade histórica; 2) visa ampliar a incorporação estrutural e dinâmica da economia brasileira no mercado, no sistema de produção e no sistema de financiamento das nações capitalistas hegemônicas para garantir a continuidade do poder burguês nacional; 3) visa preservar, alargar e unificar os controles diretos e indiretos da máquina do Estado pelas classes burguesas, dando base institucional de autoafirmação e autodefesa.

Observa-se que os mecanismos ideológicos de reprodução que sustentam o Estado autocrático burguês também orientam a sociedade política e a sociedade civil, em vista da perpetuação da ordem estabelecida. Desse ordenamento social de cunho capitalista emergem

as políticas que orientam a educação básica e profissional e os seus direcionamentos formativos, segundo a política do dualismo estrutural: aos filhos dos ricos, uma formação propedêutica e abrangente para dirigir os sistemas de controle; aos filhos dos trabalhadores, uma educação profissional direcionada ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. São esses mecanismos ideológicos e operacionais que vamos aprofundar nos capítulos que seguem.

1.5 Considerações parciais

O Estado capitalista atua como elemento ordenador de uma sociedade politicamente organizada (Marx, 2002); como garantidor das condições essenciais de convivência (Bobbio, 1987), e garantidor da hegemonia pelo consenso e coerção (Gramsci, 1999). Nesse sentido, tem, também, a função social de proteção, garantia e oferecimento de educação pública, gratuita, laica, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), no caso do Estado brasileiro.

A concepção de Estado em Florestan Fernandes alinha-se com a tradição marxista e evidencia a instrumentalização da sociedade burguesa e o seu controle ideológico. Demonstra que a burguesia se posiciona para, também, controlar os rumos das políticas para a educação básica e educação profissional que dele advém. Sob esse pressuposto, o Estado capitalista atua para garantir segurança jurídica ao capital, estimular as parcerias público-privadas, potencializar privatizações, promover a regulação, implementar instrumentos de competitividade e eficiência advindos do mercado, monitorar a política de resultados nas diferentes esferas, fomentar a circulação de mercadorias e promover políticas públicas para minimizar e controlar os anseios da população.

Essas transformações colocam e recompõem as funções do Estado brasileiro, pois, paulatinamente, de provedor de bens e serviços passou a ser o regulador, com base em um modelo de governança pública descentralizada³² (Ministério da Fazenda, 2018), dirige e é dirigido por corporações, empresas e fundações do setor privado, organizações bancárias, grupos e institutos econômicos, organizações não governamentais, entre outros, todos atuam

³² Esses aspectos podem ser verificados no Decreto nº 9.203, de 2017, que dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Instituído durante o governo do ex-presidente Michel Temer, o Decreto é subsidiado pelo *Guia da Política de Governança Pública* do Governo Federal, lançado em 2018, que o orienta a atuação de gestores e autoridades responsáveis pela execução (alta administração e comitês internos de governança) e pela coordenação (Comitê Interministerial de Governança) da política de governança da administração pública federal (Ministério da Fazenda, 2018).

sob o mesmo imperativo tecnocrático e empresarial de matriz burguesa. Trata-se de um arranjo institucional que prioriza a atuação das organizações da sociedade civil, especialmente os braços sociais empresariais na execução de políticas públicas para a educação, para perpetuar o padrão de dominação burguesa sobre as classes trabalhadoras, elementos a serem aprofundados a seguir.

CAPÍTULO 2

A POLÍTICA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA DESESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES, INTERESSES E FINALIDADES

*“Não se põe vinho novo em odres velhos.
O vinho novo se põe em odres novos” (Evangelho de Mateus 9, 17).*

A contrarreforma do Ensino Médio é, na verdade, um ‘velho’ revestido de ‘novo’. Este capítulo tem por objetivo discutir e analisar alguns aspectos da pedagogia das competências³³ na política educacional brasileira e os direcionamentos da política reformista, para situar intenções, ideologias, concepções e padrões de reprodução. Implementada pela Lei nº 13.415/2017, a contrarreforma assumiu a nomenclatura “novo” Ensino Médio para demarcar concepções, interesses empresariais e finalidades históricas no contexto da tecnocracia político-econômica e da nova gestão pública.

Para condução da análise, apresentamos das seguintes questões específicas: i) em que medida a política de competências e habilidades da contrarreforma do Ensino Médio reforça as estruturas de reprodução na sociedade?; ii) se há e como se apresentam os interesses dos empresários em torno da vinculação entre o Ensino Médio e a educação profissional?; iii) que interesses conduziram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e a quem interessa a antecipação na qualificação profissional dos jovens? Para tanto, partimos da segunda premissa teórica que sustenta a tese: a integração entre Ensino Médio e educacional profissional, no âmbito das redes estaduais de ensino, objetiva o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e a conservação do dualismo estrutural, em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012); Kuenzer (2017); Araújo e Frigotto (2015) e Silva (2003).

O capítulo está organizado em quatro partes: i) busca desocultar as influências e atuação da OCDE e do Banco Mundial na formulação e direção das políticas públicas para a educação básica no Brasil; ii) problematiza a vinculação entre o Ensino Médio e educação profissional, por meio do Decreto nº 5.154/2004; iii) analisa a contrarreforma do Ensino Médio, situando seus pressupostos e desdobramentos sob a direção dos interesses empresariais; iii) discute a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - 2018, situando o currículo e gestão escolar como campos de disputa ideológica. Em termos

³³ Ramos (2001), Duarte (1998) e Pereira (2016).

metodológicos, por meio de documentos, legislação e dados, busca-se, no concreto, captar e apreender as determinações históricas e conexões e, sob o rigor analítico da categoria tecnocracia político-econômica, evidenciar as formas de reprodução do capital na educação básica e educação profissional.

2.1 Banco Mundial e OCDE: a política de competências e habilidades para a educação básica pública

A segunda metade do século XX foi marcada pela atuação da Unesco, do Banco Mundial, da OCDE, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)³⁴ e do Fundo Monetário Internacional (FMI)³⁵ na definição de atos, ações, legislação e programas que relacionam a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países. Dentre essas organizações, de caráter fundamentalmente econômico, destacam-se o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por sua atuação também no campo da educação básica pública.

Por meio de políticas de investimento, estratégias de avaliação e mecanismos de monitoramento e geração de relatórios, essas organizações operam na política educacional brasileira, seja com direcionamentos orçamentários, seja com perspectivas curriculares. Tal cenário se intensificou a partir dos anos de 1990, com o processo de globalização dos mercados internacionais e o fomento à política de competências nos campos da gestão pública e da educação. De acordo com Silva e Pimenta (2024) e Libâneo (2016), a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.

Em decorrência dos processos de globalização e do crescimento das corporações

³⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) são dois braços da Organização das Nações Unidas (ONU) para os campos do desenvolvimento/erradicação da pobreza e promoção da educação/cultura, respectivamente.

³⁵ O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma organização internacional criada em 1944, por ocasião da Conferência de Bretton Woods, com o objetivo de contribuir na reconstrução do sistema monetário internacional após a Segunda Guerra Mundial, e atuando, posteriormente, na cooperação monetária internacional e no equilíbrio do câmbio. Na sua política, os 188 países-membros contribuem com recursos financeiros para o fundo, podendo solicitar empréstimos conforme situações de desequilíbrio financeiro. Outros países podem assumir empréstimos conforme as taxas de juros fixadas.

globais, cresce a necessidade de os países investirem em educação como meio para integrarem as transformações históricas emergentes. A esse respeito, o Relatório Jacques Delors frisou:

os países em desenvolvimento não devem negligenciar nada que possa facilitar-lhes a indispensável entrada no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto comporta em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades. (...) Os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias (Delors, 1998, p. 74).

Os estudos de Altman (2018), Pereira (2016) e Silva (2002; 2020) indicam que o Grupo Banco Mundial - GBM, abrange cinco instituições³⁶ focadas em políticas de crescimento financeiro em escala mundial. Trata-se de uma organização financeira internacional que atua mediante a concessão de empréstimos a países emergentes e aos empresários e governos. Fundado em 1944, o BM iniciou a partir do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) com a missão de financiar a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, sua ação evoluiu para o financiamento dos países mais pobres, mediante a concessão de empréstimos.

O Banco Mundial atua e opera nos países em desenvolvimento por meio de empréstimos e financiamentos direcionados especialmente na economia e na educação. Sua atuação no campo educacional, sobretudo nos países da América Latina, intensificou-se a partir da década de 1990, e desde então, por meio dos seus pacotes de investimento, as proposições do BM vêm sendo utilizadas para fundamentar as políticas educacionais brasileiras, considerando a reforma do Estado e as reformas direcionadas à educação. Busca-se promover uma adequação das políticas educacionais aos pressupostos do processo de acumulação de capital, em conformidade com a reforma do Estado e os interesses dos empresários pela redefinição das suas funções do Estado, pelo estímulo às privatizações e à terceirização e pelo aumento da governança.

³⁶ Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (IFC); Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID); Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA); e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

Sob o pressuposto de erradicar a fome, a desigualdade e o analfabetismo, o Banco Mundial propõe várias ações: i) focalização do gasto público no ensino básico; ii) descentralização do ensino fundamental; iii) estímulo à privatização dos serviços educacionais; iv) parcerias com o setor privado no campo das atividades educacionais; v) ajuste da legislação educacional para desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido maior controle e poder de intervenção sobre a educação básica. O Banco Mundial aponta em seus documentos a necessidade do investimento na criança pelo seu potencial de desenvolvimento e retornos para a sociedade. A esse respeito, Posar (2012) chama a atenção para o fato de que, na verdade,

o Banco Mundial vê a criança como um “investimento futuro”, na medida em que se preocupa em fazer com que ela se torne um adulto plenamente produtivo, um capital humano do futuro. A política assistencialista e compensatória do Banco Mundial objetiva atuar, através dos Programas de Desenvolvimento da Primeira Infância, como uma forte arma contra a pobreza ao construir a criança como capital humano futuro, considerando que esse seja um dos maiores investimentos que um país pode fazer para o seu desenvolvimento [...]. É nítida a preocupação com o investimento na pré-escola para sua eventual e futura produtividade, ou seja, para o desempenho futuro da criança no mercado de trabalho (capacidade de geração de renda) (Posar, 2012, p. 36).

Ao assumir o pressuposto de vinculação entre o investimento no fator humano e a produtividade, o Banco Mundial interfere na educação com o objetivo promover os ajustes do Estado brasileiro aos interesses do grande capital internacional, em especial o financeiro. Ocorre “uma apropriação das estruturas institucionais educacionais do país por meio do desenvolvimento de projetos, programas e planos que alcançam o interior da escola pública, entre eles o projeto político-pedagógico” (Silva, 2003, p. 283). Com isso, as corporações globais passam a utilizar as escolas para estabelecer novos padrões de formação em conformidade com as necessidades do mercado emergente (Silva, 2003; Spring, 2018).

Com as semelhantes perspectivas econômicas, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) exercem grande influência nas políticas econômicas e educacionais dos países latino-americanos. Criada em 1961, por meio do Plano Marshall, a OCDE surgiu com o intuito de cooperar com a reconstrução dos países europeus devastados pela Segunda Guerra Mundial. Sua atuação evoluiu, passando a atuar no crescimento econômico, na definição dos marcos regulatórios para capacitação de pessoal nas áreas científicas e tecnológicas e arbitrar o comércio entre os países-membros. Em alinhamento com as outras organizações macroeconômicas, atua na regulação da economia e

diretamente nos setores da indústria, comércio, tecnologias, agricultura, meio ambiente e na educação. Com base na sua política de competências, estabelece um padrão de ranqueamento educacional entre os países por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) (Pereira, 2016).

A OCDE possui estrutura organizacional constituída por agências, escritórios e departamentos espalhados pelo mundo, que contam com a atuação de especialistas, times de expertos, nas mais diversas áreas técnicas. Seu foco mais explícito na educação deu-se a partir de 1970, com a criação da Diretoria de Educação, a qual evoluiu, em 2012, para Diretoria de Educação e Competências, com foco no suporte educacional aos países-membros e seus parceiros emergentes; e o Brasil atua como parceiro-chave desde 1997.

A perspectiva histórico-dialética evidencia que existem interesses nessa vinculação:

Na estrutura das ações da OCDE, acabam por prevalecer as proposições e a lógica de funcionamento das sociedades desenvolvidas economicamente. Por mais que os programas e projetos da OCDE adequem ou acrescentem propostas mais progressistas no tocante a políticas públicas educacionais, o interesse do capital acaba por readequar tudo aquilo que fere ou destoa da dinâmica histórica do movimento internacional do capital produtivo. Por vezes, prevalecem as relações hierárquicas de dominação e recolonização intelectual (Silva; Fernandes, 2019, p. 295).

Conforme afirma Pronko (2019), trata-se de uma estratégia que intenciona modelar o comportamento e influenciar a educação na periferia do capitalismo. Por meio de discursos, atos e ações de erradicação do analfabetismo e da pobreza, o Banco Mundial criou pacotes de investimentos (Altmann, 2002; Leher, 1998) e pressionou os países-membros a adequarem suas políticas educacionais e fortalecer as parcerias com o setor privado (Silva, 2003; Silva; Pereira, 2018). Já a OCDE, por meio da proposição de uma política global para a educação, tem adotado ferramentas para alinhar a gestão dos números (resultados de aprendizagem) e a orientação dos currículos por meio de uma Agenda Global Estruturada da Educação (Dale, 2004). Em alinhamento com o Projeto Agenda 2030, da ONU, criou o Projeto Educação 2030 (*Learning Compass 2030*), com metas educacionais de cunho global a serem alcançadas até 2030 (OCDE, 2019).

Observa-se que as duas organizações congregam interesses econômicos e produtivos que tocam a circulação de mercadorias e venda de soluções para os problemas dos países. Ao atuarem sob a inspiração da teoria do capital humano, essas organizações financeiras compreenderam o potencial do fator humano nos processos produtivos, relacionando o

investimento em educação ao crescimento dos países. Com base em uma política de competências que exaltam o pragmatismo e o efficientismo, atendem às prerrogativas do capitalismo globalizado e passam a orientar as políticas de gestão e os currículos dos países assistidos.

Governos e empresários do setor de Educação, há muito tempo, tentam modificar os fundamentos filosóficos, princípios, finalidades, organização e gestão da Educação Básica no país. Eles insistem em eliminar as supostas barreiras constitucionais impeditivas de expansão do setor privado na educação, nicho tido com potencialidades lucrativas. Se existia, ainda, um nicho em que as relações de produção capitalista pouco exploravam, era a Educação Básica pública. Agora, conquistar este nicho tornou-se uma alternativa do capital para recompor os níveis de acumulação frente ao processo de reestruturação produtiva e tecnológica (Silva, 2020, p. 1).

É justamente essa a política que vem orientando as políticas para a educação básica e profissional no Brasil nas últimas décadas, cujo movimento se fortaleceu com a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Ao adequar os currículos escolares e as práticas de gestão ao racionalismo pragmático da pedagogia das competências (Duarte, 2008), alinhou-se, mais uma vez, aos direcionamentos advindos das corporações internacionais a serviço do mercado.

Com base em análises de grupos de estudos e pesquisadores sobre o Ensino Médio no Brasil (Kuenzer, 1997; 2000; 2017; Frigotto, 2001; 2015; Ciavata, 2014; Ramos, 2001; 2011; Silva, 2021; Krawczyk, 2019 e outros), há unanimidade em afirmar o contexto emblemático vivido por essa etapa da educação básica no país e afirmam que a contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) responde ao alinhamento da formação básica ao regime de acumulação flexível, ao estabelecer o alinhamento dos currículos escolares, dos modelos de gestão e dos padrões de financiamento da educação com os interesses corporativo-empresariais.

O Ensino Médio apresenta dados alarmantes, conforme revela a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/Pnad, 2022): somente 63,5% dos jovens brasileiros conseguem concluir o Ensino Médio na idade considerada própria, até os 19 anos. Significa que apenas 6 de cada 10 jovens concluem essa etapa de ensino no país. Daqueles com idade de 15 a 17 anos, teoricamente apropriada ao Ensino Médio, apenas 84,3% frequentam a escola. Desses, apenas 62,7% estão matriculados no Ensino Médio, sendo que 37,3% encontram-se fora do Ensino Médio Regular.

Os diferentes modelos de Ensino Médio existentes no país refletem a dualidade

estrutural que constitui a sociedade brasileira, regida sob a ótica da disparidade entre classes sociais. As modalidades de Ensino Médio³⁷ expressam formas diversas de oferta e a grupos sociais diversos, cuja profusão se dá entre os jovens que estudam na rede pública, sendo a maioria composta por filhos da classe trabalhadora.

O Ensino Médio é a evidência emblemática de como o receituário dos organismos internacionais influenciam as políticas, especialmente de países de capitalismo dependente, acrescendo à dualidade estrutural, uma profusão de diferenciações, justamente na formação dos jovens que estudam no ensino público, cuja maioria quase absoluta é de filhos de classe trabalhadora. As denominações expressam formas diversas de oferta e a grupos sociais diversos (Costa, 2015, p. 20).

Estudos de Krawczyk (2014) e Costa (2015) atestam que essa variedade de modalidades e formatos de Ensino Médio no Brasil demonstra as fragilidades nesta etapa de ensino, abrindo precedentes para a fortalecimento da atuação do setor privado, com foco em sanar as deficiências do Estado, possibilitando aos empresários darem as cartas sobre a educação pública no país. A incidência do empresariado na educação básica evidencia-se pelas parcerias de investimento³⁸ firmadas entre o Ministério da Educação, institutos e fundações vinculadas às grandes empresas, com a Fundação Lemann³⁹, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Instituto Empreendedorismo Educacional, Todos pela Educação, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), Fundação Roberto Marinho, Itaú, entre outros, demonstram o crescimento das parcerias entre o setor público e o setor privado na educação básica do país, como expressão da nova gestão pública (Spring, 2018; Silva; Pacheco, 2021).

³⁷ De acordo com Costa (2014), na legislação brasileira atual encontramos as seguintes modalidades: 1. Ensino Médio Regular de tempo parcial; 2. Ensino Médio de tempo integral; 3. Ensino Médio Integral com gestão compartilhada; 4. Ensino Médio Semi-integral; 5. Ensino Médio Integrado à Educação Técnico-profissional; 6. Ensino Médio inovador; 7. Ensino Médio concomitante com a Educação Técnico-profissional; 8. Ensino Médio na modalidade Proeja.

³⁸ De acordo com o Benchmarking de Investimento Social Corporativo (BISC), produzido pelo Instituto Comunitas, as empresas que investem em educação no Brasil desembolsaram R\$ 926 milhões em programas para o setor em 2016. O valor semelhante ao que o governo federal investiu em livros didáticos para o Ensino Fundamental em 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/quem-sao-e-quanto-gastam-as-fundacoes-privadas-que-investem-na-educacao>. Acesso em 31 out. 2022.

³⁹ Em 2019, um estudo da Fundação Lemann, IEDE, Instituto Unibanco e Itaú BBA, intitulado "Excelência com Equidade no Ensino Médio: a dificuldade das redes de ensino em dar suporte às escolas". Foram escolhidas 100 escolas do território nacional que recebem algum tipo de investimento dessas instituições, para demonstrar os resultados da atuação das empresas frente às dificuldades e lacunas dos estados e municípios. Tendenciosamente, o documento apresenta a atuação dessas organizações privadas como solução para as defasagens educacionais do país, evidenciando os rumos do empresariamento da educação pública que se encontra em curso no Brasil atualmente. O documento pode ser acessado na sua íntegra por meio da página oficial da Fundação Lemann: <https://abre.ai/fundacaolemann>. Acesso em 31 out. 2022.

Tal perspectiva responde às novas exigências da produção, circulação e acumulação e do mundo do trabalho, onde as políticas públicas passam a atender às novas necessidades da reprodução capitalista, especialmente pela vinculação entre trabalho, educação e cidadania, priorizando força de trabalho do que a correção das desigualdades sociais e de equalização de oportunidades educacionais. Isso revela o cenário da reestruturação produtiva e do capital, que assume a educação como instrumento para legitimação de sua ideologia. É sob estas circunstâncias que a maioria da população brasileira vive a fase adulta da vida como trabalhadores e trabalhadoras, produzindo a própria existência por meio do trabalho (Marx; Engels, 2011).

2.2 O Ensino Médio Integrado: a tecnocracia político-econômica opera nos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004

Este tópico tem por objetivo explicitar como o fenômeno da tecnocracia político-econômica se expressa no Ensino Médio Integrado e evidenciar as finalidades e intenções que motivaram promulgação do Decreto nº 2.208/1997 e, depois, do Decreto nº 5.154/2004. E para tanto indaga: há interesses dos empresários em torno da vinculação entre o Ensino Médio e a educação profissional? A quem interessa a antecipação na qualificação profissional dos jovens?

Como temos afirmado, o Ensino Médio tem sido palco de contínuas tentativas de “reparos” e reformas que não tocam seus problemas estruturais. Uma tentativa implementada pelo Governo Federal na primeira gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2009) foi a implementação do Decreto nº 5.154/2004, que instituiu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (BRASIL, 2004), revogando o Decreto nº 2.208/1997, promulgado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), que estabelecia diretrizes próprias para a educação profissional, sendo definido no seu artigo 5º: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997).

O Governo Federal, empresas internacionais e nacionais, grupos militares e religiosos estabelecem relações de apoio e benefício mútuo, mediante uma política patrimonialista e gerencialista, de modo a garantir condições de gerir a máquina pública e revalidar a reprodução do capital. Trata-se de uma aliança que implica na adoção de normativos e

conceitos próprios do mundo empresarial. Esse fenômeno, que aqui denominamos tecnocracia, caracteriza-se pelo modo de governar empreendido por governos, experts, especialistas e empresários que se define pela suposta neutralidade técnica, pela autoridade centrada no especialista e pela troca de favores e mútuo apoio para a garantia de interesses políticos e econômicos. Nessa lógica, cabe aos governantes garantirem as condições e os recursos para o exercício da gestão; e cabe aos empresários, receber subsídios e incentivos fiscais e a garantia de formação de força de trabalho apta às suas necessidades e expectativas futuras.

O Decreto nº 2.208/1997, a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular, quando situados nos seus contextos históricos específicos e seus condicionantes políticos e econômicos, são mecanismos que referendaram as ações de governo aos seus respectivos patrocinadores políticos. Observe que os tecnocratas agem e atuam para: i) institucionalizar as estratégias corporativas no setor público; ii) reproduzir a ideologia dos grupos dirigentes; iii) difundir os interesses empresariais estão acima dos interesses públicos; iv) utilizar as técnicas de produção e controle do mundo empresarial sobre as instâncias governamentais, em especial na gestão do sistema e na gestão escolar.

Nesse movimento complexo e dialético, outros autores da perspectiva marxista reconhecem a emergência do Decreto nº 5.154/2004 como possibilidade de uma formação direcionada a ampliar as condições de emancipação dos filhos dos trabalhadores (Moura; Filho; Silva, 2015; Moura; Ramos; Garcia, 2007). Significa dizer que, em que pese as dificuldades e os emabates que marcam a trajetória educacional brasileira, cumpre reiterar os processos formativos emancipatórios, entre os quais se destacam a formação integral e integrada (Moura; Filho; Silva, 2015). Nesse sentido, interessa, também, aos filhos da classe trabalhadora uma educação profissional que dê condições teórico-filosóficas e técnico-profissionais para que possam atuar e disputar o trabalho nas oscilações das regras trabalhistas e nas modificações tecnológicas.

Nesse sentido, como categoria analítica, a tecnocracia político-econômica diz respeito à utilização das estratégias gerenciais, modelos corporativos e técnicas próprias do empresariado pelos governantes no campo das políticas públicas para: i) exaltar as parcerias público-privadas no ensino; ii) reproduzir os sistemas de controle e desempenho dentro da escola; iii) direcionar as políticas educacionais em conformidade com as demandas do mundo do trabalho. Assim, a tecnocracia no Ensino Médio, se corporifica por meio da flexibilização, pela adoção de competências na direção dos currículos escolares e pelas parcerias; na

educação profissional, orienta a organização dos catálogos profissionalizantes e as bases para a constituição da força de trabalho conforme os anseios dos empresários. Sob o designo das ideologias, os governos, especialistas e empresas, assumem seus discursos, suas bandeiras, seus slogans, suas ações e seus atos, de caráter burocrático-gerencialistas para garantirem um falso consenso e sutileza na coerção com os diferentes segmentos sociais.

Desde a reforma do Estado nos anos de 1990, com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (Bresser Pereira, 1998) e com o governo de Michel Temer (2016-2019), o Brasil tem atuado para adotar e viabilizar: i) padrões de governança; ii) competitividade econômica; iii) tecnologia e inovação; iv) racionalidade produtiva; v) nova cultura disruptiva; vi) novos mecanismos de gerenciamento e controle; vii) parcerias público-privada. Por meio do programa *Uma ponte para o futuro (2015)*⁴⁰, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), propôs-se a modernizar o Estado brasileiro, pela busca da eficiência estatal, da racionalidade, do crescimento econômico e do crescimento da nação, o que evidencia a atuação da burguesia empresarial na reforma gerencial.

Entre suas principais proposições, o programa prevê: a) construir uma trajetória de equilíbrio fiscal duradouro, com superávit operacional e a redução do endividamento público; b) estabelecer um limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB; c) executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada; d) realizar a inserção plena da economia brasileira no comércio internacional; e) garantir o melhor nível possível de governança corporativa às empresas estatais e às agências reguladoras; f) reformar o processo de elaboração e execução do orçamento público, tornando o gasto mais transparente, responsável e eficiente; g) promover a racionalização dos procedimentos; h) dar alta prioridade à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico, que são a base da inovação (PMDB, 2015).

Esses pressupostos neoliberais buscaram adequar o Estado brasileiro às novas exigências do mercado, de modo a garantir a execução de uma política desenvolvimentista centrada na iniciativa privada e promover a racionalização da gestão pública e, conseqüentemente, da gestão da Educação. Trata-se de um processo que consolidou a privatização, na e da educação, e tem operado de múltiplas formas: i) por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições e organizações privadas; ii) pela incidência dos setores privados na formulação das políticas públicas para a educação; iii) pelo

⁴⁰ PMDB. *Uma ponte para ao futuro, 2015*. Disponível em: <https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/travpdf>. Acesso em 30 out. 2022.

alinhamento dos currículos escolares com as demandas advindas do mercado de trabalho; iv) pelo fomento ao discurso e ações para o empreendedorismo e a empregabilidade nos âmbitos das escolas; v) pela adoção de programas educacionais segundo a cartilha de investimentos das organizações financiadoras, como Banco Mundial, OCDE e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); vi) e pelo monitoramento dos sistemas educativos segundo os parâmetros de desempenho internacionais (Peroni; Scheibe, 2017; Rikowski, 2017).

No Ensino Médio, governos adotam uma política reformista que não toca nas suas problemáticas estruturais, mas adequa a gestão e o currículo aos princípios da racionalização, da flexibilização e da produtividade, assumindo o projeto de vida, os itinerários formativos e o empreendedorismo como pressupostos que se direcionam à formação dos estudantes para atender aos princípios de organização produtiva do capitalismo. O que se constata pela legislação, pelos documentos e pelos autores é que há, sim, interesses dos empresários no Ensino Médio e na educação profissional.

Na educação profissional, assume-se percursos formativos que se alinham às necessidades e aos interesses do mercado de trabalho, disseminam promessas de mudança de vida dos estudantes ou mesmo a superação do desemprego estrutural, mas atuam, na verdade, para legitimar as estruturas estabelecidas, reproduzir o dualismo estrutural e perpetuar os antagonismos socialmente estabelecidos pela sociedade autocrática burguesa.

Na gestão da Educação, admitem-se as parcerias público-privadas, pela adoção de padrões de gerenciamento, planos de ação, uso de plataformas especializadas de monitoramento e controle, e pela atuação de especialistas na formulação e na execução de programas educacionais, o que, conseqüentemente, incide sobre os currículos escolares, que são formulados segundo as bases ideológicas das corporações nacionais e globais, que almejam usar as escolas para moldar o homem para o mercado (Spring, 2018), assumindo, assim, conceitos e fundamentos filosóficos próprios do universo corporativo-empresarial para direcionar a formação dos estudantes.

Essas formas de expressão de tecnocracia político-econômica revelam um *modus operandi* de como os governos junto com o predomínio do poder dos técnicos e especialistas atuam nas decisões, seja elas políticas, econômicas ou educacionais, que se apropriam do Estado e das instâncias burocráticas de formulação das políticas para legitimar e fortalecer o padrão de dominação burguesa.

As burguesias detêm um forte poder econômico social e político, de base e de alcance nacionais; possuem o controle da maquinaria do Estado nacional; e contam com suporte externo para modernizar as formas de socialização, de cooptação, de opressão ou de repressão inerentes à dominação burguesa. Torna-se, assim, muito difícil deslocá-los politicamente através de pressões e conflitos mantidos “dentro da ordem”; e é quase impossível usar o espaço político, assegurado pela ordem legal, para fazer explodir as contradições de classe, agravadas sob as referidas circunstâncias (Fernandes, 2020, p. 293).

Desse modo, Fernandes (2020, p. 321) afirma: “o poder burguês se esvaziaria se perdesse o monopólio do poder estatal; (...) as classes burguesas não querem (e nem podem, sem destruir-se) abrir mão das próprias vantagens e dos próprios privilégios, dos controles a que dispõem sobre as classes operárias e as bases nacionais de estruturas de poder.” A tecnocracia opera como *um expediente* em que a oratória dos *experts* e especialistas se sobrepõe na tomada de decisão; *um modus operandi* em que governo e empresários advogam uma suposta neutralidade técnica nas decisões; *um movimento* em que um mecanismo legal-racional dissemina práticas das empresas e corporações para a perpetuação da dominação e o distanciamento dos sujeitos sociais das decisões.

2.3 A contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 sob a direção dos interesses empresariais e dos governos: os especialistas em ação

Para compreender o movimento histórico e dialético subjacente à gestão tecnocrática e empresarial, as contradições inerentes à relação trabalho e educação no Ensino Médio Integrado, sob os interesses do empresariado e os direcionamentos da política de competências e habilidades, tornou-se necessário analisar as ideologias, concepções e os padrões que orientam a formulação das políticas para a educação básica no Brasil, especialmente àquelas que se relacionam ao ensino secundário e à formação dos filhos da classe trabalhadora.

Consideramos que, no Brasil e no contexto do Ceará, coexistem três perspectivas de formação do Ensino Médio: i) uma formação escolar propedêutica, destinada a ser o caminho natural para os filhos da elite em direção à educação superior (Brasil, 1996); ii) uma formação escolar destinada a instruir trabalhadores para o trabalho intermitente, uberizado, precarizado, temporário, defendida por empresários e já demonstrada por estudiosos do tema (Antunes, 2001; Belmino, 2020; Pereira, 2020); iii) e uma formação escolar concebida como apropriação do conhecimento historicamente produzido e transmissão de saberes e

desenvolvimento da cultura, das artes, do trabalho e da ética (Saviani; Duarte, 2015; Libâneo, 2005).

As políticas para o Ensino Médio evidenciam como o Banco Mundial e a OCDE influenciam as políticas educacionais (Silva, 2020; Costa, 2015), especialmente de países de capitalismo dependente⁴¹ (Moura, 2007; Saviani, 2012) uma profusão de diferenciações justamente na formação dos jovens que estudam no ensino público, cuja maioria quase absoluta é de filhos de classe trabalhadora. Assim, sob o discurso da convergência entre profissionalização e empregabilidade,

a institucionalização do preparo profissional no âmbito escolar decorre das necessidades do sistema social capitalista de veicular o conhecimento utilizado na produção industrial e controlar e regulamentar a força de trabalho, legitimando a estrutura social. A escola cumpre a função instrumental de transmitir os conhecimentos minimamente necessários à produção, e, ao mesmo tempo, desempenha um mister ideológico reprodutivo, permitindo justificar as desigualdades sociais em favor da escolarização com vistas a distribuir as diferentes ocupações com seus patamares salariais e prestígio social distintos (Oliveira, 2014, p.75).

A proposta de uma reforma no Ensino Médio, durante o Governo de Michel Temer (2016-2019), emergiu a partir de um cenário marcado por desafios, o que, do ponto de vista do discurso oficial do governo Federal implicava: i) quantidade de disciplinas; ii) taxas de evasão, abandono e baixos índices nos testes do PISA; iii) falta de trabalhadores qualificados para a indústria e serviços; iv) necessidade de aproximar a escola do trabalho e das empresas; v) possibilitar ao estudante escolher o seu caminho; vi) e dar flexibilidade ao currículo escolar. Em contrapartida, evidenciavam-se as reais razões implícitas: i) instrumentalizar os estudantes para os empregos; ii) alinhar a escola às necessidades do mercado de trabalho; iii) treinar os estudantes para as exigências dos sistemas avaliativos de larga escala; iv) destruir a ideia do direito; v) hierarquizar disciplinas e excluir outras; vi) promover os princípios do individualismo, do empreendedorismo e da meritocracia; vii) adotar as parcerias entre o setor público e setor privado (Krawczyk; Martins, 2018; Silva, 2018).

⁴¹ De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 623), capitalismo dependente trata-se de um conceito que explicita o caráter ideológico da “teoria” da modernização, ao situar o núcleo explicativo na relação e no conflito de classes no sistema capitalista. Afirmam: “o conceito de capitalismo dependente não se confunde com dualidade e, também, não é um confronto entre nações, mas é aliança e associação subordinadas da fração brasileira da burguesia às burguesias dos centros hegemônicos do sistema capital, na consecução de seus interesses.” Já em 1974, quando da publicação de “A Revolução Burguesa no Brasil”, Florestan Fernandes trabalhou esse conceito, afirmando que a revolução burguesa no Brasil modelou um capitalismo de tipo dependente, que não estabeleceu rupturas com o sistema oligárquico e que tende a repetir-se nos quadros estruturais subsequentes (Fernandes, 2020, p. 205).

Frente a esse contexto, indaga-se: por que os empresários, fundações e o governo Federal querem reconfigurar o currículo e as finalidades do Ensino Médio? Aqui, apresentaremos os direcionamentos da contrarreforma e os interesses empresariais, aportando dados estatísticos que demonstram complexidades, características e finalidades que caracterizam essa etapa de ensino, especialmente entre 2008 e 2023.

O Ensino Médio tem ocupado um lugar marginal no sistema educacional brasileiro, inclusive no que se refere às políticas de investimento do Estado. Exemplo disso foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei nº 9.424/97 (Brasil, 1997), que vigorou de 1998 até 2006, deixando o Ensino Médio à parte e endossando, ainda mais, a fragmentação na educação, haja vista que as políticas, em grande parte, estavam limitadas ao Ensino Fundamental. Somente em 2006, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴², substituindo o anterior e garantido a ampliação dos investimentos em políticas educacionais voltadas, também, ao Ensino Médio (Brasil, 2007).

Outro elemento a destacar é o fato de que, num passado recente, o Ensino Médio não era, ainda, uma etapa obrigatória da educação básica. Foi somente em 2009, com a Emenda Constitucional 59/2009, que se deu a ampliação da faixa etária obrigatória e gratuita, contemplando dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Até então, apenas o Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) era considerado obrigatório. Os índices ainda elevados de evasão e abandono nesta etapa de ensino revelam uma problemática enraizada em questões estruturais, principalmente apontadas pelos jovens como o desinteresse e a necessidade de trabalhar (IBGE/Pnad, 2022).

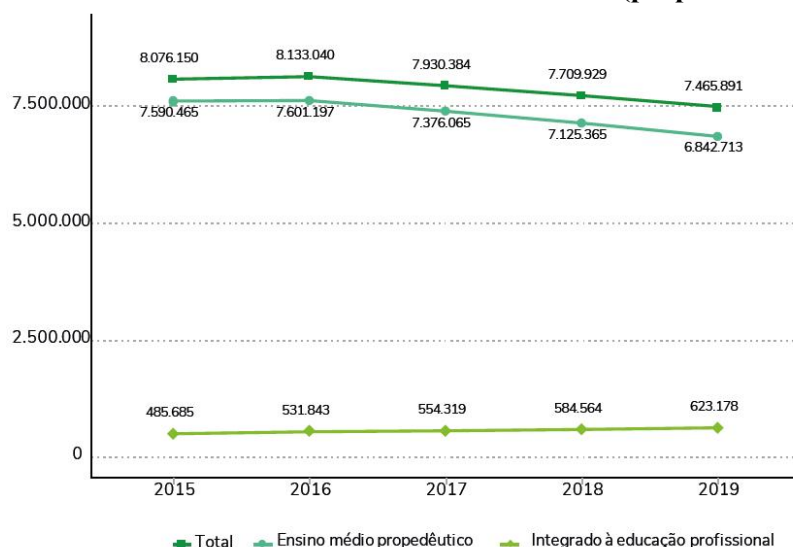
Observa-se que as taxas de conclusão do Ensino Médio são menores entre os jovens da Zona rural e entre os pardos e negros. Os dados também são alarmantes quando observados com base em um recorte por estado da federação e entre as regiões que compõem o território nacional. Esses números revelam a contundente realidade de que o fenômeno da desigualdade

⁴² O FUNDEB tinha prazo de vigência era até 31 de dezembro de 2020. Sob manifestações e pressão da sociedade civil e das instituições em defesa da educação, a Lei nº 14.276, de 2021, alterou a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, instituindo o novo FUNDEB. Mesmo com resistência do Governo Federal, o fundo foi aprovado pelo Congresso Nacional, passando a ser permanente e previsto na Constituição Federal, prevendo a ampliação gradual dos recursos para os estados e municípios.

educacional no Brasil possui cor, condição social e endereço⁴³. Embora o histórico venha apresentando ligeiras melhorias na última década, os dados têm indicado o quanto a meta posta pelo PNE ainda está longe de ser alcançada.

De acordo com o Censo Escolar, em 2019, foram registradas 7,5 milhões de matrículas no Ensino Médio no Brasil. O total de matrículas seguiu a tendência de queda dos anos anteriores, o que se deu tanto à redução da entrada proveniente do Ensino Fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018) quanto à melhoria no fluxo no Ensino Médio (a taxa de aprovação subiu 3,1 p.p. de 2014 a 2018). O número total de matrículas desta etapa de ensino reduziu 7,6% de 2015 a 2019. No sentido contrário, a matrícula integrada à educação profissional cresceu 28,3% no mesmo período, passando de 485.685, em 2015, para 623.178, em 2019, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1: Percentual de matrículas no Ensino Médio (propedêutico e integrado)



Fonte: Relatório do Censo Escolar 2021

Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (2020), cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio. Conforme

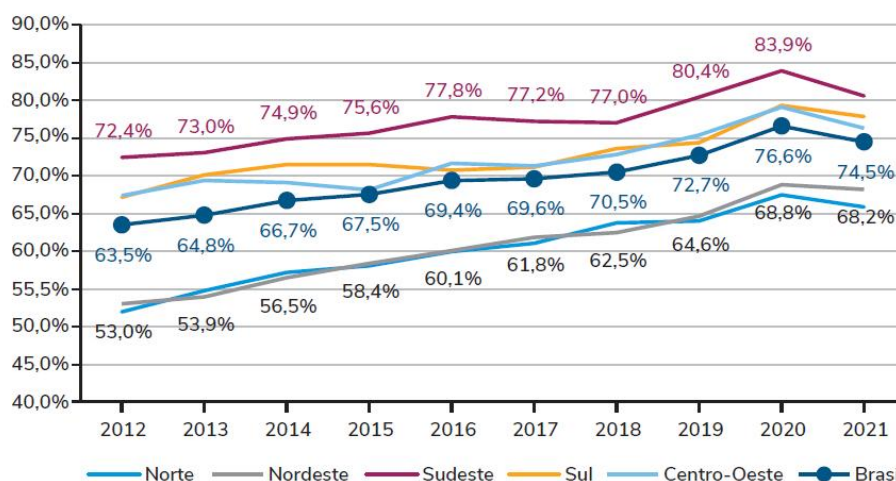
⁴³ De acordo com o Relatório de Monitoramento do PNE, de junho de 2022, a desigualdade de acesso ao Ensino Médio entre negros e brancos de 15 a 17 anos é marcante. Em 2021, enquanto os brancos alcançaram índice de 80,3% de participação no Ensino Médio, os negros obtiveram participação bem inferior, de 70,9%. A distância em relação à meta de 85% do PNE é de 4,7 p.p. para os brancos e de 14,1 p.p. para os negros (MEC/Inep, 2022, p. 102).

informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/Pnad/2022) a taxa de conclusão do Ensino Médio, em 2022, ficou em 63,5% dos jovens brasileiros. Embora apresente relativo crescimento, se comparados aos anos anteriores, o índice de conclusão encontra-se aquém do desejável, o que foi agravado com o contexto da pandemia da Covid-19.

Mesmo com relativa melhoria no período entre 2012 e 2021, no que se refere à porcentagem de jovens frequentando o Ensino Médio, os dados ainda são preocupantes, uma vez que nenhuma região do país atingiu o que prevê a Meta 3 do PNE, que é uma taxa líquida de matrícula em 85% até o período final de vigência do Plano. De forma geral, embora os índices estivessem em processo de crescimento nos últimos anos, a pandemia da Covid-19 trouxe impactos que agudizaram, ainda mais, o Ensino Médio no país, especialmente pela dificuldade de acesso ao ensino remoto⁴⁴.

Divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em junho de 2022, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação apontou que a taxa de jovens frequentando a escola foi de 74,5% em 2021. Ao mesmo tempo que se registra em todas as regiões um aumento no acesso, também se constata a permanência de desigualdades significativas entre elas: em 2021, na Região Sudeste, 80,6% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam o Ensino Médio ou haviam concluído a educação básica; na Região Norte, por sua vez, o índice era de 68,2%.

Gráfico 2: Índices de jovens frequentando o Ensino Médio no Brasil (2012-2021)



Fonte: Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (2022, p. 98)

⁴⁴ SENADO FEDERAL. *Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público*, 2021 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico>. Acesso em 12 jul. 2022.

De posse desses dados, verifica-se que o Ensino Médio no país carrega características, dificuldades e finalidades cujas razões são de ordem estruturais do Estado brasileiro, no contexto da sociedade de classes em que se encontra inserido. Tanto a integração entre Ensino Médio e educação profissional quanto da contrarreforma do Ensino Médio de 2017 foram tentativas de abrandar este cenário, mas que não tocaram nas raízes dos problemas das escolas públicas no Brasil: o dualismo estrutural acentuado, as infraestruturas inadequadas, a desvalorização do papel docente, a baixa qualidade do ensino, a carência de reais condições de acesso e permanência dos jovens na escola e o desinteresse diante de uma carga horária exigente e um currículo pouco atraente.

A discussão sobre as necessidades, identidade e finalidades do Ensino Médio remonta aos anos iniciais da República. Em tempo mais recente, desde 1990 já se debatia a relação entre Ensino Médio e educação profissional, as formas de acelerar a inserção do jovem no mercado de trabalho e a adequação da estrutura curricular de ensino em conformidade com a política de competências em voga no mercado educacional. A seguir, percorremos pela legislação nacional sobre o Ensino Médio, entre 1996-2023, para entendermos por onde governos, empresários, fundações, organizações religiosas incidiram para direcionar e influenciar as políticas públicas para a educação no Brasil, cujo processo culminou com a contrarreforma, Lei nº 13.415/2017.

Aqui, entende-se que a legislação e os documentos são evidências que resultam da combinação de discussões, intencionalidades, valores e ideologias, que expressam interesses e são fontes de concepções que permitem a captação da racionalidade da política. Assim, conforme destaca Evangelista (2018, p. 10), “a interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis.” Em suma, trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição.

Por meio de direcionamentos ideológicos no campo discursivo, de investimentos nas redes públicas para melhorar a qualidade do ensino, da atuação na gestão das políticas educacionais, na execução do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e no direcionamento dos currículos escolares, os empresários atuam no controle do Estado autocrático, revelando as contradições da relação trabalho e educação, dentro da ordem social burguesa. As legislações direcionadas ao Ensino Médio são fruto da intervenção direta das

organizações empresariais, dos governos, do Banco Mundial e da OCDE, que disputam com associações científicas, organizações da sociedade civil e movimentos estudantis⁴⁵, para impor as perspectivas educacionais que visam perpetuar os antagonismos sociais.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) deu novos contornos ao Ensino Médio, pautando a flexibilização, a lógica das competências e das habilidades, o pragmatismo efficientista e a lógica do ranqueamento como pressupostos neoliberais. Com base no discurso e nas ações de alinhamento com as tendências nacionais e internacionais do empresariado, o Ministério da Educação, sob manifestações de resistências⁴⁶, anunciou:

uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (MEC, 2022)⁴⁷.

Com as legislações descritas a seguir e seus direcionamentos, nota-se que a gestão dos sistemas e escolas, o currículo e as finalidades do Ensino Médio continuam sendo campos de disputa ideológica em torno às forças produtivas da sociedade.

⁴⁵ Destaca-se a atuação, nos campos da pesquisa e da militância política, de algumas entidades acadêmicas e da sociedade civil: 1. Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) e suas entidades integradoras, com destaque para a Rede Nacional em Pesquisa, que agrega grupos de pesquisa certificada pelo CNPq, que articula investigações científicas relacionadas ao Ensino Médio; 2. Observatório do Ensino Médio, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Observatório da Educação Básica (ObsEB), da Universidade de Brasília, que congregam estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino para o desenvolvimento de pesquisas sobre Ensino Médio, juventudes e suas relações com a escola e o mundo do trabalho, contribuindo com ações relacionadas ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, do Ministério da Educação; 3. União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), que se posicionam por meio de manifestos e articulações no âmbito da sociedade civil em defesa da escola pública de qualidade e dos direitos estudantis.

⁴⁶ Desde a implementação da reforma do Ensino Médio, muitas foram as manifestações de resistência expressas por meio de notas oficiais de instituições acadêmicas, sindicatos e organizações da sociedade civil, cujo movimento se fortaleceu em 2023, dentre as quais destacamos: a) Nota Pública do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) sobre a Reforma do Ensino Médio (2023); b) Nota do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) pela revogação do Novo Ensino Médio (2023); c) Nota do Observatório da Educação Básica da UnB sobre a reforma do Ensino Médio (2023); d) Carta dos Estudantes Brasileiros ao Ministério da Educação (2023); e) Carta de Brasília - Reivindicação da UBES pela revogação do Novo Ensino Médio (2023); f) Carta da Conferência Nacional de Educação (CONAE) pela revogação da Reforma do Ensino Médio e da Base Comum Curricular (2024); g) Nota Técnica sobre o PL nº 5230/2023 do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (2024).

⁴⁷ Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio: perguntas e respostas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 12 jul. 2022.

Quadro 2: Algumas legislações e normativos para o Ensino Médio no Brasil (1996-2024)

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º 9394/1996
1997	Decreto 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional para egressos do Ensino Médio
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
2004	Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2013	Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio
2016	Medida Provisória nº 746/2016, que propôs uma reforma pela implementação do Ensino Médio em Tempo Integral
2016	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)
2017	Lei nº 13.415/2017, que institui a Reforma no Ensino Médio pela Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
2018	Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio
2023	Projeto de Lei nº 5230, de 2023. Altera a Lei nº 9.394/1996 e alguns pontos da Lei 13.415/2017, e define as novas diretrizes para a política nacional de Ensino Médio.
2024	Texto substitutivo da Reforma do Ensino Médio (PL nº 5230/2023) aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com alterações, seguindo, agora, para a sanção do presidente da república.

Fonte: elaboração nossa

Esse processo foi e continua sendo conduzido pelo empresariado nacional e se expressa no Movimento Todos pela Base, que se apresenta como grupo não governamental de profissionais da educação que atua com o propósito de criar condições para a elaboração de uma base de qualidade, promovendo estudos e pesquisas com gestores, educadores e a sociedade, tomando *cases* internacionais de sucesso como inspiração, a exemplo do *Cammon Core*, que se refere à base nacional curricular do Ensino Fundamental e Médio nos Estados Unidos. O Movimento Todos pela Base mobilizou a Fundação Lemann para buscar inspirações no currículo norte-americano para orientar a unificação curricular no Brasil (Krawczyk; Martins, 2018).

Como direcionamento, adotaram as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos ambientes escolares, emanadas da OCDE, por meio do projeto *Education 2030: The Future of Education and Skills (2015)*, e do Banco Mundial, por meio do projeto *Aprendizagem para Todos (2011)*. Tratam-se de ações sem efetiva participação dos principais interessados – estudantes e professores, orientados à adequação dos livros didáticos e apostilas adquiridos pela União, pelos estados e municípios. Nesse cenário, cabe aos docentes atuarem como executores de um currículo pré-formatado, sendo, igualmente, fiscalizados e

cobrados pelas avaliações de larga escala, realizadas a nível nacional e internacional, tendo o INEP como órgão controlador. Nesse contexto, aproximam-se empresários e governos federal e estaduais para realçar a gestão tecnocrática e empresarial nos direcionamentos políticos e educacionais do Estado brasileiro (Silva; Fernandes, 2019; Silva; Silva, Ferreira, 2022).

A reforma do Estado, com Fernando Henrique Cardoso, esteve orientada a promover a adequação das políticas educacionais brasileiras aos pressupostos do processo de acumulação de capital, estimulando as privatizações e a terceirização, inclusive dos serviços educacionais, colocando a política nacional direcionada à geração de resultados (Burgos; Bellato, 2019; Dourado, 2007). Assim, o Decreto 2.208/1997, ao estabelecer os objetivos da educação profissional, atuou para, também, para atender a essa perspectiva, conforme elucida o seu artigo 1º: “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.”

Nessa esteira, Jacques Delors (1996), no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, reforçou o aprender a aprender, a educação ao longo da vida e o desenvolvimento de competências como horizonte para os processos educativos, direcionando os países para a reformulação de seus currículos escolares para atender aos anseios advindos da Unesco e das organizações internacionais, ou seja, aos anseios advindos do mercado. Foi sob essa perspectiva que a política das competências ganhou força no Brasil, alinhada aos pressupostos que fundamentaram a reforma do Estado e propondo a mudança da estrutura de disciplinas para a de treinamento pragmático, conforme a lógica que já orientava os sistemas produtivos dentro da ordem do capital.

A perspectiva da competência inspira-se nos pressupostos da Escola Nova, na primeira metade do século XX (Duarte, 2008). Nos anos de 1960 passou a integrar o ideário da Organização Internacional do Trabalho (OIT), quando emergiram estudos sobre o conceito de competências, do metiê produtivista das corporações para ser utilizado como instrumento de medição dos bens culturais não-materiais, neste caso, na educação, influenciando o movimento tecnicista. A partir da década de 1990, o conceito foi apropriado por autores franceses e americanos, nos contextos de formação e emprego, visando ampliar os resultados e promover melhorias para os aprendizes (Nicola; Vosgeral, 2019). Desde então, competência passou a ser assumida como “justaposição de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem

como da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los para o que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo” (Silva, 2003, p. 103).

Ao se buscar elucidar os interesses que moveram o movimento de reforma na educação com base no conceito de competência, Maia Filho (2004, p. 10) demonstrou que “a reforma pelo currículo é, na verdade, a ideologia da reforma substantiva, a da adequação técnico-administrativa do espaço educacional ao eficientismo da sociedade tecnológica da mercadoria.” Com base nesses elementos, é possível apreender que o contexto das reformas empreendidas pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio desde os anos de 1990, o que foi reforçado com a aprovação da LDB nº 9394/1996, teve como um dos seus pontos principais o ‘aprender para a vida’ como sua filosofia básica, atribuindo à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida.

Duarte (2006; 2008) e Saviani (2013) demonstram que a lógica das competências visa instrumentalizar a educação para alinhá-la às prerrogativas do pragmatismo empresarial, sendo essa “a proposta que está no discurso do Ministério da Educação, assegurada pelas agências financiadoras, nada mais é do que um modelo de educação, que visa responder aos interesses e à manutenção do capitalismo” (Duarte, 2006, p. 9).

Autores⁴⁸ reafirmam que, ao dissimular os fins, as finalidades e os objetivos do Ensino Médio, o Governo Federal aproxima-se das políticas externas, ao uniformizar e estreitar o currículo escolar. Com isso, escamoteia a concorrência, a competição e o ranqueamento como instrumentos para aferir a qualidade da educação, conforme estudos amplamente discutidos e apontados pelos pesquisadores.

De posse desses elementos, reconheço os trabalhos e as pesquisas da ANPED Nacional⁴⁹, que desenvolvem estudos para abarcar e apreender as contradições e os movimentos dessa relação entre Ensino Médio e Educação profissional no país. Desse modo, aproximo do pensamento de Kuenzer (2000, p. 17) de que “compreender a reforma do Ensino Médio exige que se elucidem as concepções, de modo a apreender as intencionalidades

⁴⁸ Kuenzer (2000); Frigotto (2011); Ciavatta (2014); Ramos (2014); Ribeiro (2018); Krawczyk (2011).

⁴⁹ O Seminário da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de 2023, que dialogou sobre o tema “*Ensino Médio - o que as pesquisas têm a dizer?*”, enfatizou, no seu relatório final, entregue ao Ministério da Educação, que a reforma amplia e produz desigualdades entre a rede pública, redes estaduais e privadas, e recomendou a revogação da política do Novo Ensino Médio (ANPED, 2023).

decorrentes de interesses e para que as visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona”. E para prosseguir, problematizo: que interesses conduziram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (2018) e a quem interessa a antecipação na qualificação profissional dos jovens?

2.4 Currículo e gestão escolar como campos de disputa por concepções e finalidades no Ensino Médio

É consenso entre os pesquisadores que o Ensino Médio é a etapa da educação básica de “mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*” (Kuenzer, 1997, p. 77). Sob a perspectiva de competências e habilidades, a Reforma do Ensino Médio estabeleceu a flexibilização do currículo por meio de um discurso de modernização da estrutura curricular. Com isso, alinhou a formação escolar ao regime de acumulação flexível e tomou a racionalidade técnica do modo de produção burguesa e da teoria econômica classista para atender a uma sociedade heterogênea e mergulhada em conflitos de classes e antagonismos (Frigotto, 2017; Kuenzer, 2017).

Sob essa perspectiva, a contrarreforma do Ensino Médio não trouxe mudança substantiva com relação ao regime em curso, cuja perspectiva, nas palavras de Florestan Fernandes⁵⁰, representa uma *mudança sem mudança*, que significa retocar, reparar, reformar, isto é, alterar sem modificar as bases estruturais. O que se percebe do novo Ensino Médio é que se trata de uma política reformista baseada na racionalidade técnica e tortuosa, do modo de produção burguesa que não visa mudanças nas estruturas sociais. Com isso, o cenário de busca pelo direcionamento das concepções e finalidades no Ensino Médio, colocou o currículo e a gestão escolar como centros da disputa pelo controle das forças produtivas, tendo como objetivo a adoção da política de competências e habilidades para direcionar a formação de força de trabalho dos jovens segundo às necessidades impostas pela máquina produtiva que rege o mercado.

E para garantir essa finalidade, a OCDE e o Brasil, cada vez mais, vêm intensificando suas relações, pela utilização dos mesmos parâmetros políticos, econômicos e ideológicos

⁵⁰ FERNANDES, Florestan. *O desafio Educacional*. São Paulo. Editora Cortez 1989.

para orientar e gerir os processos produtivos e educativos. Conforme a própria OCDE aduz, trata-se de uma relação “mutuamente benéfica”, haja vista a adesão brasileira aos seus valores, visão e prioridades, conforme se pode ver:

Em 25 de janeiro de 2022, o Conselho da OCDE decidiu abrir discussões de acesso com o Brasil. Isto se segue à cuidadosa deliberação dos Membros da OCDE com base em seu Quadro de Considerações dos Membros Potenciais e no progresso feito pelo Brasil desde seu primeiro pedido de adesão à OCDE. Após a adesão do Brasil aos valores, visão e prioridades refletidas na Declaração de Visão dos 60 Anos da OCDE e na Declaração do Conselho Ministerial de 2021, os 38 Membros da OCDE adotaram, em 10 de junho de 2022, o Roteiro para a Adesão do Brasil à Convenção da OCDE, estabelecendo os termos, condições e processo para sua adesão (OCDE, 2022, s.p.)⁵¹.

No campo educacional, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da OCDE, desde o ano 2000, tendo o INEP como a instância do Brasil que oficialmente o representa para temas ligados à educação (Pereira, 2016; Abadia Silva; Pereira, 2019). Assim, ao defender que “a educação possui um papel extremamente importante em fornecer às pessoas o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para uma participação efetiva na sociedade e na economia.” (OCDE, 2024, s.p.)⁵², OCDE demarca sua política ao influenciar na formulação dos currículos e na gestão dos sistemas escolares.

Sobre o currículo, a OCDE destaca: “o futuro da educação também se centra nos currículos, tanto na reformulação como na implementação para enfrentar os desafios do século XXI. Através de uma análise curricular internacional, os países participantes refletem sobre as suas próprias práticas e aprendem com as experiências dos outros.” (OCDE, 2024, s.p.)⁵³ Sobre a gestão educacional, a OCDE recomenda: “concentrar mais em indicadores de qualidade relacionados a levantamento de dados e processos; (...) uma melhor articulação entre as avaliações e o monitoramento do sistema educacional pode aumentar a eficiência.” (OCDE, 2021, p. 28).

Tendo por base os imperativos da gestão corporativa e empresarial da OCDE, a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC alinhavaram os processos de gestão escolar e de arquitetura curricular das escolas segundo os princípios que orientam o empresariamento da educação. Com isso, orientaram o direcionamento sobre a formação dos estudantes, por meio

⁵¹ OCDE. *A OCDE e Brasil: uma relação mutuamente benéfica*, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

⁵² OCDE. *Educação*, 2024. Disponível em: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/>. Acesso em: 03 mai. 2024.

⁵³ Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/curriculum-analysis/>. Acesso em: 03 mai. 2024.

do currículo, e dos mecanismos de gerenciamento para efetivar o padrão de reprodução ideológica, por meio da gestão escolar.

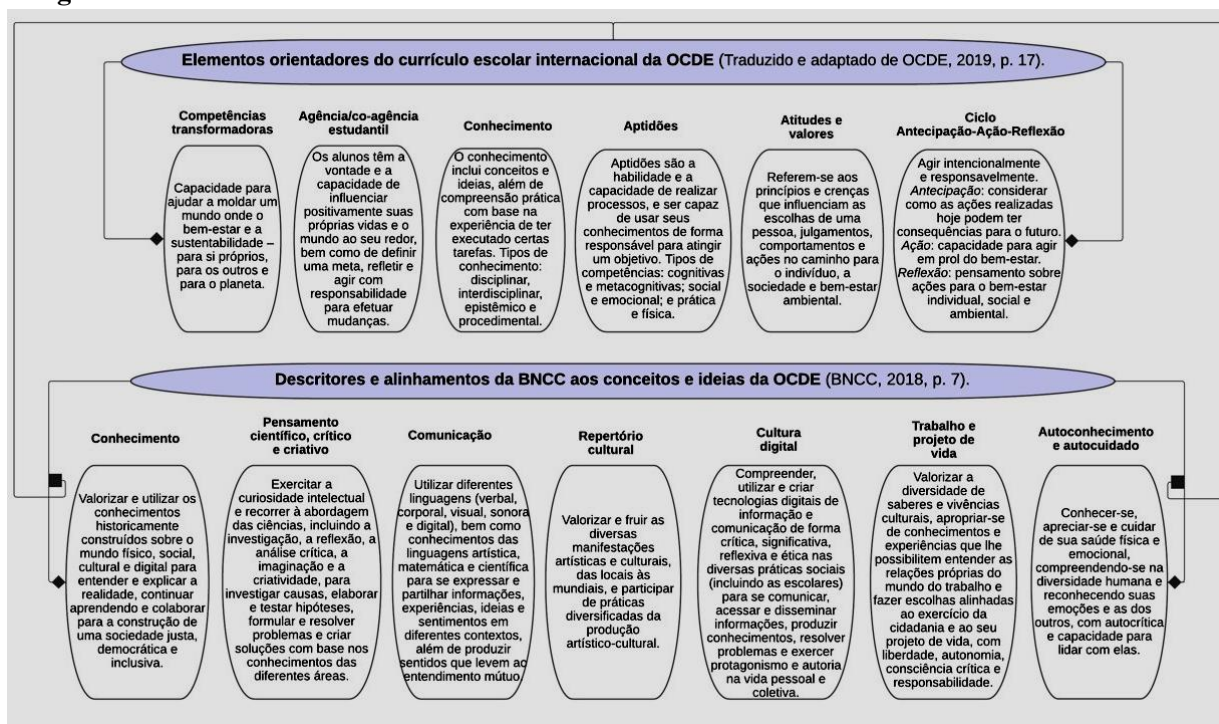
Ao analisar as publicações da OCDE⁵⁴, observam-se alinhamentos de conceitos e concepções na Base Nacional Comum Curricular do Brasil. A aplicação dos conceitos de competências e habilidades, que já é da linguagem corrente da OCDE e se alinha aos pressupostos da gestão tecnocrática e empresarial, tanto na BNCC para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio (Brasil, 2017; 2018, p. 8). Por meio da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o MEC instituiu e orientou a implantação da BNCC, de modo a uniformizar e definir as aprendizagens essenciais aos estudantes da educação básica, sendo 60% dos conteúdos definidos pela base e os outros 40% determinados pelas redes estaduais e municipais de ensino, conforme particularidades regionais.

No documento *Learning Compass 2030 (2019)*, a OCDE estabeleceu as habilidades que devem orientar a formulação dos currículos escolares: competências transformadoras; agência/co-agência estudantil; conhecimento; aptidões; atitudes e valores; ciclo antecipação-ação-reflexão. Na BNCC do Ensino Médio (2028), estão postas as competências que passam a orientar a organização dos currículos nas escolas brasileiras: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; comunicação; repertório cultural; cultura digital; trabalho e projeto de vida; autoconhecimento e autocuidado, documentos e direcionamentos.

A seguir, apresentamos os descritores e alinhamentos entre o currículo internacional proposto pela OCDE no Projeto Educação 2030 (OCDE, 2019) e os descritores da BNCC (BNCC, 2018), demonstrando algumas similaridades de nomenclaturas, referenciais e perspectivas para direcionar os currículos escolares, a atuação dos professores, os focos de investimento e as orientações ideológicas. Esses aspectos demonstram como a gestão tecnocrática e empresarial da educação passa por conceitos e concepções que se alinham aos interesses das forças produtivas alinhadas ao capital e são transpostas para o Ensino Médio e a educação profissional.

⁵⁴ Verificar Pereira (2016); OCDE (2019); Abádia Silva; Pereira (2019); Silva; Silva; Ferreira (2022).

Figura 1: Descritores e alinhamentos entre currículo internacional da OCDE e BNCC - 2018



Fonte: Elaboração nossa, a partir do documento *Learning Compass 2030* (OCDE, 2019, p. 17) e da Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (BNCC, 2018, p. 7)

Os fundamentos da BNCC alinham-se aos normativos advindos da OCDE, o que se evidencia nas competências e habilidades, nos descritores e vocábulos, no sentido oculto dos termos e nas finalidades educacionais, que se direcionam às exigências de reprodução do sistema produtivo, atuando para formar e moldar os indivíduos segundo os interesses da máquina produtiva (Duarte, 2008; Silva; Silva; Ferreira, 2022). Sob essa perspectiva, estabelecem-se e materializam-se os fundamentos que garantem a reprodução do sistema de dominação e controle da sociedade de classes por consenso e coerção (Gramsci, 1999).

Vigora a tecnocracia político-econômica, pela influência direta da OCDE na gestão da educação no Brasil e na formulação dos currículos escolares, por meio de seus *experts* que atuam, gerenciam e orientam os sistemas educativos segundo os imperativos do mercado educacional, fazendo imperar a lógica pragmática dos números e dos resultados. Com base nos slogans *bússola de aprendizagem*, *aprendizagem ao longo da vida* e *competências transformadoras*, a OCDE atua pelo consenso e coerção (Gramsci, 1999) para orientar os países a romperem com um currículo estático e obsoleto e assumirem um currículo escolar internacional, para qualificá-los à participação nos *rankings* que estabelecem comparações entre os países.

Trata-se de um *modus operandi* que incidiu sobre a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio em 2000 (MEC, 2000)⁵⁵, sobre o Decreto nº 5.154/2004, que estabeleceu a vinculação entre Ensino Médio e educação profissional, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012⁵⁶ e sobre a contrarreforma do Ensino Médio e sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Em todos eles, evidenciam-se os direcionamentos à formação dos estudantes para atender às demandas da cidadania e do trabalho, sob a ótica da escola interessada (Gramsci, 2016), conforme os documentos a seguir:

O **Ensino Médio** está mudando, e a consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos, exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da **cidadania e do trabalho** (MEC, 2000, p. 4, grifo nosso).

A **educação profissional técnica de nível médio** será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, (...) de modo a conduzir o aluno à **habilitação profissional técnica de nível médio** (...), a fim de assegurar o cumprimento das finalidades estabelecidas para a **formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas** (BRASIL, Decreto nº 5.154/2004, art. 4º, grifo nosso).

O **Ensino Médio** é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da **cidadania e sua qualificação para o trabalho** (MEC, 2018, art. 3º, grifo nosso).

Dos excertos selecionados, destaca-se a formação para a cidadania e o mundo do trabalho, direcionados à habilitação técnica profissional, alinhada às exigências do mundo empresarial, sob a ótica neoliberal. As leituras de Mészáros (2017, p. 14) tecem críticas mais profundas a esse modelo, ao demonstrar que dentro do sistema metabólico do capital, há um processo de readaptação para atender às suas próprias necessidades, ou seja, “a adaptabilidade deste modo de controle do metabolismo social pode ir tão longe quanto as suas determinações sistemáticas permita fazê-lo”.

Daí entende-se o porquê das políticas direcionadas ao Ensino Médio estarem num permanente movimento de adaptabilidade, flexibilidade e competitividade, segundo as necessidades e condicionamentos apresentados pelo mercado. A título de exemplo, como

⁵⁵ MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 13 jul. 2022.

⁵⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 foram atualizadas por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, em função da Reforma e da implantação do Novo Ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 13 jul. 2022.

adequação das forças produtivas segundo os normativos do capital, os Parâmetros Curriculares Nacionais atendiam aos interesses empresariais e às novas exigências do mundo do trabalho, e apontavam para a necessidade de adaptação e flexibilização curricular no Ensino Médio, para garantir a

preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotando o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho (MEC, 2000, p. 9).

Ao assumir discursos e ações pseudoprogressistas e inovadoras, o Ministério da Educação também adotou práticas gerencialistas do modelo de produção capitalista, com o apego às possibilidades da sociedade do conhecimento e da informação, a base mecanicista da pedagogia das competências e a necessidade de reforçar, treinar e capacitar o estudante.

Esses aspectos nos remetem à crítica de Newton Duarte (2008) em *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?*, quando afirma que as políticas educacionais apresentadas pelos organismos internacionais e adotadas pelo Brasil, por meio da pedagogia das competências, fazem parte de um modismo educacional de base pragmática, em que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (Duarte, 2008, p.36), o que não comunga com a visão sociointeracionista de Vygotsky, que reconhece o papel do professor com o mediador por excelência na aquisição do conhecimento.

De acordo com o autor, há uma hierarquia valorativa dentro das pedagogias do “aprender a aprender”. Trata-se de ideologias que apregoam a necessidade de formar indivíduos aptos às mudanças da sociedade, ou seja, indivíduos produtivos, eficazes, eficientes e competentes. Aqueles que não se adequam a tais prerrogativas, estão fadados à exclusão, seja da escola, seja do trabalho. Sob essa perspectiva,

i) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; ii) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; iii) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; iv) a educação deve

preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (Duarte, 2008, p. 36-37).

Conforme Saviani (2020), Silva (2018; 2021), Frigotto (2022) e Silva (2019), sobre a contrarreforma do Ensino Médio⁵⁷ e a implementação da BNCC - 2018, a preocupação se deu pelo fato dessas propostas referenciarem-se em modelos internacionais que se centram em parâmetros técnico-científicos de cunho gerencialista. O fato é que a contrarreforma foi efetivada com implicações na gestão das escolas e na vida dos jovens, seus destinatários⁵⁸.

Por outro lado, existe outra perspectiva fundamentada nos pressupostos da ciência, cultura, trabalho e tecnologia, com a atuação de pesquisadores e intelectuais⁵⁹ que se voltam para a formação omnilateral e a garantia de uma formação ampla e crítica para os trabalhadores (Saviani, 2013; Frigotto, 2015). E ainda, sindicatos e movimentos sociais⁶⁰ mobilizam e revelam como, na aparência, os governos conservadores e ultradireitistas atuam em defesa da democracia, da educação básica e superior públicas, da gestão pública e laica da escola pública, da preservação do ecossistema e da participação popular nas tomadas de decisão no âmbito do Estado e nas instituições sociais.

2.5 Considerações parciais

A política de competências e habilidades que orienta a contrarreforma do Ensino Médio reforça as estruturas de reprodução do capital na sociedade. Por se tratar de um ‘velho’

⁵⁷ As mudanças propostas na Reforma do Ensino Médio estão agrupadas em dois eixos (carga horária e organização curricular), tendo como marco referencial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com relação à carga horária, determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingirem 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir, progressivamente, 7 horas diárias, ou seja, período integral. O novo currículo do Ensino Médio é organizado por áreas de conhecimento, sendo composto por 4 áreas e mais 1 de formação técnica e profissional. São elas: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No mínimo, 1.200 horas são flexíveis e ficarão reservados para a Formação Técnica e Profissional e Projeto de Vida (MEC, 2017; Kuenzer, 2017).

⁵⁸ O Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem realizado amplo estudo sobre a implementação da contrarreforma e os impactos que já se materializam na vida dos jovens brasileiros. Com base na perspectiva marxista, tem demonstrado como as forças produtivas a serviço do capital têm atuado ao gerir, deliberar e coordenar os currículos e os mecanismos de gestão das escolas públicas brasileiras, intensificando o dualismo estrutural, especialmente por intermédio da contrarreforma do Ensino Médio. Os estudos realizados pelo Observatório podem ser acompanhados por meio de seu canal oficial: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/>.

⁵⁹ Cf. *Carta aos brasileiros*, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/intelectuais-fazem-carta-aberta-a-humanidade-contra-bolsonaro/>. Acesso 12 set. 2022.

⁶⁰ Cf. *Carta da Sociedade Civil*, 2021. Disponível em: <https://www.oc.eco.br/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-DA-SOCIEDADE>. Acesso em 10 out. 2022.

revestido de ‘novo’, essa mudança não altera as bases estruturais do sistema educativo, situando-se como uma política reformista baseada na racionalidade técnica e linear do modo de produção burguesa. Remonta à teoria econômica classista para atender a uma sociedade heterogênea e que se encontra mergulhada em conflitos de classes e desigualdades sociais (Frigotto, 2017; Kuenzer, 2017).

Sob o direcionamento do Banco Mundial e OCDE políticas para a educação básica são forjadas com a anuência dos governos, partidos políticos e empresários do setor educacional e midiático, num movimento de restrição e comprometimento do direito à Educação (Silva, 2019, p. 379). Ao atuar na perspectiva de contrarreforma, o novo Ensino Médio e sua política de competências, assume a ideologia da competitividade, da meritocracia, da flexibilidade e da formação para o trabalho, reforça a sociedade de classes e intensifica o dualismo estrutural, fortalecendo o empresariamento da e na educação. O paradigma que orienta essa lógica é: “nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas para o ensino por competências” (Saviani, 2013, p. 438). O objetivo fundamental é maximizar a eficiência e tornar os indivíduos mais produtivos.

Sob essa perspectiva, evidenciam-se as contradições da relação trabalho e educação no Ensino Médio Integrado sob os interesses do empresariado sob duas perspectivas: i) na gestão da educação, tem-se a reprodução na racionalidade técnica e o predomínio da tecnocracia político-econômica, concebida como *modus operandi* para governar; ii) com a tecnocracia, vigora a atuação privilegiada de uma fração do empresariado, *experts* e governantes, para direcionar os itinerários formativos dos jovens advindos da classe trabalhadora, como instrumentos para legitimação de sua ideologia e fortalecimento da força de trabalho. Nesse sentido, as ações e práticas da tecnocracia político-econômica dos governos, especialistas e empresários corroboram com o entendimento de que, o histórico movimento dialético está na base da promulgação do decreto nº 5.154/2004, haja vista que, também, buscou atender aos anseios do empresariado, das fundações e dos institutos privados no ensino público.

Trata-se de uma realidade que se evidencia na educação básica e profissional, por meio da política de competências e habilidades que foi fortalecida com a contrarreforma do Ensino Médio e reforçou as estruturas de reprodução que sustentam a sociedade brasileira. Com a atuação das fundações e dos institutos privados, seja junto ao Ministério da Educação, seja no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, os empresários passaram a subsidiar os

sistemas de ensino, pela defesa da antecipação da qualificação profissional dos jovens, pela oferta de aparatos técnicos de gestão, monitoramento e controle dos processos educacionais e pela atuação de *experts* por meio da tecnocracia na formulação dos itinerários formativos dos estudantes e execução via parcerias com o setor privado.

No âmbito educacional, o Decreto nº 5.154/2004 trouxe uma possibilidade de integração nos termos colocados no Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MEC, 2007). Anteviu-se, na realidade concreta, o Ensino Médio Integrado como uma travessia na perspectiva de uma formação unitária, politécnica e omnilateral, como possibilidade para imprimir os princípios da pedagogia socialista de Marx, Engels e Gramsci.

A seguir, busco apresentar elementos que demonstram o modo de operar da gestão tecnocrática e gerencialista na educação básica pública e profissional do Ceará, especialmente a partir das relações e parcerias que se estabelecem entre o governo estadual e empresas privadas.

CAPÍTULO 3

A GESTÃO TECNOCRÁTICA E GERENCIALISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA E PROFISSIONAL DO CEARÁ - 2008 a 2023

*“Das coisas novas” - “Rerum Novarum”,
Encíclica do Papa Leão XIII de 15 de maio de 1891⁶¹*

Na encíclica “*Rerum Novarum*” (“Das coisas novas”), de 15 de maio de 1891, o Papa Leão XIII abordou o processo de industrialização da Europa, a situação dos operários, e manifestou sobre o fortalecimento do liberalismo econômico e do capitalismo monopolista no final do século XIX. Abordou, também, questões relacionadas ao salário justo, limite da jornada de trabalho, condições insalubres, exploração do trabalho da mulher, da criança e situação das pessoas escravizadas (Vaticano, 2022).

Na sociedade capitalista contemporânea, fruto das revoluções industriais, a tecnocracia atua como um sistema de organização política, econômica e social que se fundamenta na supremacia dos tecnocratas e *experts* na elaboração, direção, execução e no pragmatismo técnico-científico, que enfatiza a eficácia como padrão para produção, reprodução e direção da economia e o bem-estar social.

Este capítulo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos e filosóficos da gestão tecnocrática e gerencialista na educação básica pública e profissional. Parte-se das seguintes questões específicas: i) que pressupostos orientaram a gestão tecnocrática e empresarial na educação pública do Ceará entre 2008 e 2023?; ii) que padrões definem a gestão empresarial das escolas de Ensino Médio do Ceará sob a mediação da Odebrecht e do Instituto Unibanco?; iii) como ocorre a transposição do modelo de gestão empresarial para as Escolas Estaduais de Educação Profissional?; iv) como, sob a égide da gestão tecnocrática e empresarial (Odebrecht + Unibanco), ocorre: a) a reprodução dos interesses e finalidades do Ensino Médio e educação profissional na perspectiva dos empresários?; b) como ocorre a reprodução na gestão do sistema, por meio da legislação, do Programa Jovem de Futuro e do Programa Ceará Educa Mais?

O capítulo fundamenta-se na terceira premissa teórica de que a gestão tecnocrática e empresarial se sustenta nos pressupostos da teoria do capital humano, em Schultz (1973),

⁶¹ LEÃO XIII, Papa. *Carta Encíclica Rerum Novarum*. Sobre a condição dos operários. São Paulo: Paulinas, 1991, p. 7.

reforça os modelos educacionais de cunho gerencialista, em Bresser Pereira (1998) e fortalece o racionalismo pragmático, utilitário e efficientista nas políticas na educação básica, alimentando padrões de exclusão e expropriação.

Em termos metodológicos, examina documentos, legislação educacional do Ceará, dados estatísticos da educação profissional e de Ensino Médio que subsidiam a gestão empresarial da Odebrecht e do Instituto Unibanco e seus aportes para a educação básica e profissional. Está organizado em três partes: na primeira, analisa o imperativo tecnocrático e as influências da teoria do capital humano na organização das políticas para educação básica. Na segunda, examina diretrizes dadas ao Ensino Médio e à educação profissional sob a aljava da tecnocracia. Na terceira, analisa a proposta Tecnologia Empresarial Socioeducacional da Odebrecht - TESE⁶², por meio do Instituto Corresponsabilidade pela Educação - ICE, e a mediação do Instituto Unibanco na definição das políticas para a educação no Ceará, para apreender, se há e como, ocorre a adoção dos paradigmas tecnocráticos nas escolas públicas de Ensino Médio do estado.

3.1 Aproximações ao imperativo tecnocrático e à teoria do capital humano na educação básica e profissional

As origens do pensamento sobre a figura do especialista/sábio têm suas raízes na escola de Pitágoras (582 a.C. - 497 a.C.), com a defesa da atividade intelectual e científica como modo mais elevado de purificar a alma e alcançar a *arché* (a essência de todas as coisas). Outro filósofo que contribuiu para as primeiras formulações do conceito foi Platão, em *A República*, onde demonstrou ser apreciador da democracia e defendeu a aristocracia como sistema ideal, que deveria se caracterizar como o “governo dos melhores”, isto é, os melhores de cada área que deveriam exercer o poder.

A tecnocracia emergiu com a ascensão da sociedade industrial e se fortaleceu ao longo do século XX. Prima pelo poder dos técnicos e especialistas e, por isso, ampliou a perspectiva de um imperativo tecnocrático como um novo princípio ordenador para os processos produtivos, definindo um modo de conceber, orientar e executar as tarefas dentro do sistema capitalista, pautado no rigorismo técnico e no pragmatismo dos especialistas. Para orientar a

⁶² A proposta educacional da Odebrecht está contida no Manual de Gestão Operacional da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).

economia, a política e a educação criaram-se as bases para consolidar o movimento tecnicista e a teoria do capital humano (Schultz, 1973).

Dessa perspectiva, emergiu a “*sede de inovação*”, e por meio da racionalidade e da modernização, incidiram na qualificação das relações e dos processos produtivos, intensificando as formas de exclusão das classes subalternas, deslocadas frente às tendências do progresso. Vê-se que o uso de sistemas de controle da informação e de mecanismos para medição e controle dos resultados, sob a lógica de técnicos e especialistas, instituiu o governo dos melhores e, assim, a tecnocracia tem impulsionado o capitalismo globalizado e os grupos econômicos a seu serviço, distanciando-se da democracia e dos princípios republicanos.

Partimos do pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), quando forjou o conceito de *imperativo categórico* para analisar a ação humana e compreender os fundamentos da moral e da ética. Na sua concepção, o modo como o indivíduo age, tendo por base os princípios que desejaria serem aplicados na sociedade, deveria se tornar uma máxima, portanto, uma lei universal a orientar todos os homens.

O imperativo⁶³ é trabalhado em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), onde Kant (2005) o enuncia do seguinte modo: “aja como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, através da tua vontade, uma lei universal” (p. 59). Com base nisso, entendeu o imperativo categórico e suas variantes como ações necessárias para orientar os costumes na vida em sociedade, haja vista a tendência humana à animalidade. Como fruto da coação da vontade, sendo o imperativo uma ação é boa para um indivíduo, logo, o seria universal.

As bases desse pensamento, que ordena o agir humano para o bem, podem ser observadas na obra *Sobre a Pedagogia* (1786), onde Kant (1999) defende que o homem é a “única criatura que precisa ser educada” (p. 11) e, por isso, a necessidade da disciplina, que transforma a animalidade em humanidade. Para ele, “o homem não pode ser tornar verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (p. 15). Com base nisso, sinalizou dois princípios: “a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (p. 20).

Quando falamos em um imperativo, retomamos a perspectiva kantiana de governar os homens e educá-los, mas com base nos princípios advindos do efficientismo tecnicista consolidado no contexto da ordem social burguesa, para falar de um imperativo tecnocrático.

⁶³ Kant elaborou seu pensamento do contexto do Iluminismo (Esclarecimento), século XVIII, defendendo a necessária saída do mundo dos dogmas para a afetiva entrada no mundo da razão. Na formulação de seu imperativo categórico, definiu que “a representação de um princípio objetivo, na medida em que coage à vontade, denomina-se mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se imperativo” (Kant, 2005, p. 48).

Sob essa lógica, a técnica, regida por tecnocratas especialistas, passa a definir os rumos da sociedade e das políticas, e o investimento no fator humano torna-se meio para melhorar a produtividade, a economia, a educação e promover resultados eficientes na vida em sociedade.

Essa perspectiva foi retomada séculos depois pelo sociólogo Claude Henri de Rouvroy (1760-1825), o Conde de Saint Simon, filósofo, economista e um dos fundadores do socialismo utópico, ao sugerir uma administração científica do Estado, por meio da aplicação de técnicas eficientes e eficazes de planejamento, coordenação e direção da administração de uma nova sociedade, tendo em vista a superação dos problemas políticos, econômicos e sociais. Entretanto, coube a William Henry Smyth (1825-1891), engenheiro norte-americano, cunhar o termo “tecnocracia”, para caracterizar o poder do povo tornado efetivo pela representação de seus servos: cientistas e engenheiros. O conceito foi utilizado no seu ensaio *Tecnocracia: maneiras e meios de ganhar a democracia industrial*. O termo ganhou maior notoriedade durante a década de 1930, tornando-se corrente entre o movimento tecnocrata e seus adeptos, especialmente os defensores do racionalismo efficientista e pragmático nos processos produtivos (Santos; Rothen, 2015).

A concepção moderna de tecnocracia pode, também, ser compreendida com base no pensamento de Max Weber (1864-1920), ao tratar das formas de dominação e do exercício do poder. Para ele, a dominação é um fenômeno que se manifesta nas relações de poder existentes nas instituições, fundadas em três formas de dominação: racional/legal (burocrática), tradicional e carismática. O poder implica a imposição de uma vontade sobre outros, por tradição, por dispositivos legais e carisma. A dominação está relacionada à subordinação, uma vez que confere autoridade àquele que exerce o poder.

Weber (1999, p. 139) destaca que “nenhuma dominação se contenta com motivos materiais, efetivos ou racionais ligados a valores para sua continuidade, mas procura cultivar a crença em sua legitimidade”. Para ele, a dominação procura centrar-se na legitimidade e, por isso, a caracteriza em três formas: racional/legal (crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando); tradicional (crença na santidade das tradições e dos seus representantes de autoridade); e carismática (veneração da santidade, do líder, do poder heroico e exemplar de um indivíduo) (Weber, 1999, p. 141).

Weber destaca que o poder e a obediência seguem o princípio da hierarquia oficial das instâncias fixas de controle, com base em regras técnicas e normas estabelecidas dentro do quadro administrativo burocrático no escopo da dominação legalmente instituída. Assim, o

Estado é a instituição por excelência de exercício da dominação legal, e deve-se organizar por meio da burocracia, entendida como governo da razão, compreendendo que é por meio de uma organização burocrática que se efetiva a forma de dominação legítima e racional da modernidade.

Com base na perspectiva weberiana, as ciências sociais definiram quatro formas de exercício do poder político: a autocracia, plutocracia, a democracia e a tecnocracia. A autocracia designa a forma de governo na qual o poder encontra-se concentrado em um único governante, representante de uma ideologia, de uma visão de mundo. A plutocracia define uma forma de governo em que a sociedade é regida e governada com base na riqueza de uma elite econômica. Nas sociedades modernas, a democracia é o regime político em que os cidadãos participam, diretamente ou por meio de representantes eleitos, na proposição, na criação e no desenvolvimento de leis, o que é previsto por meio de Constituição. Nas palavras de Chauí (2000a), como poder popular (*demos* = povo; *krathós* = poder), a democracia exige que a lei seja feita por aqueles que irão cumpri-la e que exprima seus direitos.

Pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais. É a única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal à democracia social (Chauí, 2000a, p. 68).

Já a tecnocracia, refere-se a um sistema ideológico de governo cujas decisões são tomadas por técnicos, *experts* e especialistas, com base no conhecimento técnico, racional e científico. Trata-se de um sistema de organização social no qual o poder político e a gestão da sociedade encontram-se sob domínio de técnicos, especialistas e *think tanks*, sob a gestão de grupos familiares, políticos, econômicos e corporativos de interesses comuns (Caetano; Mendes, 2020).

Ao analisar a conjuntura político-econômico das sociedades que se configuraram sob a ordem social burguesa, como o caso do Brasil, percebe-se que os três conceitos (autocracia, plutocracia e tecnocracia) estão correlacionados e se emaranham dentro de uma mesma perspectiva de formação social. Se partirmos do entendimento de que a autocracia é o poder concentrado nas mãos da elite econômica dirigente, a tecnocracia, o poder com base no pragmatismo técnico e, a plutocracia, expressa a relação entre dinheiro e poder, concordamos com Florestan Fernandes (2022), quando apontou a existência de uma autocracia burguesa no

Brasil, que exerce o poder com base em um padrão de dominação ideológica sobre as classes subalternas.

Ainda na década de 1970, Martins (1973) analisou o fenômeno da tecnocracia no contexto do capitalismo moderno e a definiu como um modo de produção dentro da sociedade capitalista, a qual, no futuro, daria lugar à sociedade tecnocrática, mais evoluída. Segundo ele, ela seria regida por um Estado tecnocrático, que seria a própria classe tecnocrática no papel de mediadora das relações de produção e de troca. Foi com essa visão que os propagandistas da tecnocracia costumam insistir na ideia de uma sociedade cientificamente planejada, tendo em vista o bem comum e que, conseqüentemente, as capacidades individuais dos trabalhadores expressar-se-iam como elementos distintos da força coletiva de trabalho da sociedade. Isso sustenta um pressuposto de que qualquer especulação sobre a tecnocracia só tem sentido se parte da premissa de que uma sociedade, para ser tecnocrática, há que ser de classes.

Ao analisar, também, as contradições da sociedade tecnocrática, o autor demonstra que, ao se estabelecer uma nova ordem social comandada pela técnica e gerida por tecnocratas especializados, o Estado tecnocrático, na verdade, cria a liberdade da ciência às custas da submissão do homem, como se pode ver:

o pecado capital do pensamento tecnocrático consiste justamente em crer, e fazer crer, que a emancipação econômica e política dos tecnólogos redundará na emancipação social da ciência, quando na verdade apenas a emancipação do próprio homem social seria capaz de conduzir a ciência a libertar-se de todas as discriminações que a distorcem e a assumir todos os compromissos que a realizam. O Estado tecnocrático cria a liberdade da ciência às custas da submissão do homem. Para tanto, necessita impedir que os homens reconheçam e mobilizem suas próprias faculdades criadoras como potencialidades sociais que são, pois tal Estado só pode existir sob a condição de separar dos homens a força social da ciência para erigi-la à parte como entidade soberana pairando acima do alcance humano (Martins, 1973, p. 46).

Quando Schultz (1973) elaborou a teoria do capital humano, durante a década de 1960, o mundo vivia sob o ápice do movimento tecnicista e sua expectativa era de uma educação fundada em padrões técnicos capazes de preparar os indivíduos para as demandas do mercado de trabalho. Tal processo, fundamentado na racionalidade técnica, tornava os professores e estudantes meros executores e receptores de projetos elaborados por técnicos e especialistas, e criou uma falácia do papel central da certificação e legitimação científica de que as escolas e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva (Lombardi; Saviani; Sanfelice, 2002, p. 53).

As raízes históricas da teoria do capital humano remontam ao surgimento do capitalismo. Em *A Riqueza das Nações (1776)*, Adam Smith (1723-1790), filósofo e economista britânico, considerado o pai da economia moderna e um dos mais importantes teóricos do liberalismo econômico, teceu as bases do que viria a se tornar essa teoria, quando afirmou: “o esforço natural de cada indivíduo, no sentido de melhorar sua própria condição, é um princípio tão poderoso, que ele é capaz não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar centenas de obstáculos” (Smith, 1996, p. 49).

De acordo com Max Weber, outro fator decisivo para a formação do capitalismo moderno e seu avanço no ocidente se deu pela profusão protestantismo, com base na doutrina da prosperidade e da propriedade privada, o que descreveu em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo (1905)*. A teoria do capital humano foi proposta em meados dos anos 1950, por Theodore W. Schultz (1902-1998)⁶⁴, sendo posteriormente desenvolvida pelo economista Gary S. Becker (1930-2014)⁶⁵. Considerado o principal formulador da teoria, Schultz (1973) teve como preocupação fundamental explicar os ganhos de produtividade gerados a partir do “fator humano” na produção. Segundo ele, a educação torna as pessoas produtivas e a boa atenção à saúde aumenta o retorno do investimento em educação. Assim, introduziu a ideia de "capital educacional", relacionando-o, especificamente, aos investimentos em educação. Os teóricos dessa linha afirmaram que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era, sem dúvida, um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, elevando as taxas de lucro do capital. Com uma visão tecnicista, a concepção de produtividade passou-se a modelar, apoiada em quatro elementos fundamentais: educação, trabalho, produção e crescimento.

Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano fortaleceu a concepção tecnicista de educação, passando a disseminar a ideia de que a educação é pressuposto para o desenvolvimento do indivíduo e, claro, para o crescimento econômico de uma sociedade.

⁶⁴ Theodore William Schultz (1902-1998), economista norte-americano, recebeu o Prêmio de Ciências Econômicas em 1979, por seu trabalho sobre o desenvolvimento econômico, centrado na economia agrícola. Analisou o papel da agricultura na economia e seu trabalho teve profundas repercussões nas políticas de industrialização de vários países. No pós-guerra, pesquisou a rápida recuperação da Alemanha e do Japão, comparando a situação desses países à do Reino Unido, onde ainda havia racionamento de alimentos muito tempo depois da guerra. Concluiu que a velocidade de recuperação se devia a uma população saudável e altamente educada (Spring, 2018).

⁶⁵ Gary Stanley Becker (1930-2014): economista estadunidense, atuou como professor na Universidade de Chicago. Ganhador do Prêmio de Ciências Econômicas de 1992, por sua pesquisa ligada aos domínios da análise macroeconômica para o comportamento e a interação humana. Foi um dos responsáveis pela difusão da teoria do capital humano.

Nessa concepção, a educação adquire, também, valor econômico, resgatando as teorias econômicas neoclássicas, que traziam as ideias de capital e trabalho como fatores de produção e desenvolvimento de toda sociedade. De acordo com Schultz (1973, p.33), “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha de posto à disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”.

Conforme Schultz (1973), o capital humano pode ser mensurado e direcionado desde um viés quantitativo ou qualitativo, ou seja, quantitativamente pode-se aferir a produção apoiada na população economicamente ativa e o seu número de horas de trabalho; qualitativamente, pode-se medir o nível de capacitação técnica e os conhecimentos obtidos que afetam as habilidades humanas e sua produtividade. O autor aponta cinco categorias determinantes no processo de formação do capital humano: a) recursos relativos à saúde e serviços; b) treinamento realizado no local do emprego; c) educação organizada nos níveis elementares, secundário e de maior elevação; d) programas de estudos para os adultos; e) migração de indivíduos e de famílias.

Essa concepção ajudou a explicitar o atrelamento entre economia e educação, especialmente a partir dos anos de 1990, quando os empresários passaram a se dar conta do potencial produtivo e ideológico da educação, delimitando modelos de formação segundo parâmetros socialmente definidos e pedagogias formatadas conforme os direcionamentos econômicos para o aumento na produtividade. De acordo com Silva e Lenardão (2012), a teoria do capital humano, ao pregar maior investimento na educação, foca-se na ideia do indivíduo mais competente e capaz de concorrer no mercado de trabalho como fonte da mobilidade social pela via da escolarização, e, dessa forma, coloca nele a responsabilidade por sua condição social, como se pode analisar:

A teoria do capital humano prega que o maior investimento na educação torna o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho e que sua escolarização pode garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social. Contudo, esta teoria deposita no indivíduo a responsabilidade por sua condição social. Esta teoria auxilia o capitalismo em seus anseios, formando a mão de obra útil e necessária com os valores e atitudes que fomentam e ajudam o capitalismo em sua perpetuação e que no fundo apenas mantém a estrutura existente e aumenta as mazelas sociais (Silva; Lenardão, 2012, p. 515).

Dentro do contexto de reestruturação do capital, a teoria do capital humano tornou-se a ideologia reinante entre os economistas e intelectuais da educação, trazendo em destaque a

pedagogia tecnicista e os pressupostos da sociedade do conhecimento, empreendendo os princípios da racionalidade, da eficiência, da inovação e da produtividade para o ambiente escolar, reorganizando a estrutura educacional em conformidade com os princípios da economia.

De acordo com Saviani (2012), o tecnicismo busca retirar a subjetividade dos indivíduos, baseado no predomínio da racionalidade produtiva. Desde o pressuposto da neutralidade científica e com inspiração no princípio do efficientismo e da produtividade, o processo educativo é organizado de modo a torná-lo objetivo e operacional, em conformidade com o funcionamento do sistema fabril. Na pedagogia tecnicista, o fundamental é “aprender a fazer”, de modo que a educação passe a cumprir o papel de equalizadora social na proporção em que forma indivíduos eficientes e aptos a uma organização social regida pela lógica produtivista do capitalismo.

Com base nos pressupostos da teoria do capital humano (1959) e do imperativo tecnocrático que emergem sob a égide do capital, o tecnicismo (1971), a legislação prescreveu a formação de indivíduos polivalentes e aptos a exercerem múltiplas tarefas, favorecendo o aumento da produtividade e garantindo a estabilidade do sistema capitalista. O advento das tecnologias da informação e da comunicação, das redes sociais e da internet fez emergir uma nova geração hiperconectada, mas, também, fez aumentar os indivíduos excluídos e marginalizados, vistos como incompetentes, improdutivos e ineficientes, por não se adequarem à lógica produtivista própria do capital e sua sede de inovação.

3.2 A sede de inovação e os conceitos gerenciais sobre a educação básica no Ceará

Para que serve a inovação? Quem se serve da inovação? Para quê? Para quem? De onde vem a *sede de inovação*? Certamente, da necessidade provocada pelas promessas da sociedade do conhecimento de promover a busca desenfreada pela informação, pela eficiência, pelas metas e pelos resultados, atuando sob a orientação de tecnocratas especializados na gestão de desempenho. Aqueles indivíduos que não aprendem a se atualizar estão condenados ao anacronismo e a defasagem de seus conhecimentos, cada vez mais, excluí. Assim, a sede de inovação faz mover e dá materialidade à tecnocracia e à reprodução.

De fato, o conceito de “sociedade do conhecimento”, polêmico e complexo, foi debatido por Newton Duarte (2008), em *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das*

Ilusões? Com base na perspectiva crítico-dialética, demonstrou como a sociedade globalizada fez emergir a necessidade de um indivíduo produtivo e em constante processo de atualização de conhecimentos. Ao tomar por base as concepções construtivistas e escolanovistas, a pedagogia das competências tornou-se um modismo para a educação no Brasil, ao relacionar o processo educativo aos conceitos gerenciais do neotecnicismo, como o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à adaptação à ordem capitalista. Assim, denominou as concepções pedagógicas que atuam sob esse prisma de pedagogias do “aprender a aprender”, associando-as ao conceito de “sociedade das ilusões”, numa alusão à sociedade capitalista.

Sob essa perspectiva, o autor sinaliza que sob a lógica da pedagogia das competências, aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior ao que ele aprende por intermédio de outras pessoas. Essa perspectiva tem como um de seus principais idealizadores Philippe Perrenoud (1999), em *Construir as competências desde a escola*, onde demonstra a necessidade de uma pedagogia centrada no aluno, por meio de métodos ativos que favoreçam o “aprender fazendo”.

A formação por competências exige uma pequena revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (Perrenoud, 1999, p. 54).

Foi justamente essa a perspectiva consolidada no relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (Delors, 1998). Foi a mesma tônica adotada pelo Brasil nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), direcionados aos anos iniciais e anos finais, lançados em 1997 e 1998, respectivamente. De acordo com Duarte (2008, p. 6), no Brasil, dado o fato de as políticas educacionais estarem subordinadas aos interesses dos organismos internacionais representantes do capitalismo, “nota-se a vinculação de interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais da sociedade do conhecimento”. Mas, também, outros autores afirmam que as políticas para a educação básica são emanadas do Banco Mundial com anuência (Altman, 2002) e consentimento dos governos (Silva, 2002; Leher, 1998), o que demonstra o entrelaçamento e o alinhamento de interesses políticos e econômicos.

Desde a concepção das pedagogias do “aprender a aprender”, “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por

outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (ibid., p. 7). Para embasar essa visão, o autor apresenta a visão do construtivista espanhol César Coll, que apresenta o “aprender a aprender” como a finalidade última da educação desde essa perspectiva:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (Coll, 1994, p.136 apud Duarte, 2008, p. 36).

Conforme Duarte (2008), não há discordância de que a educação escolar realmente deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual e a liberdade de pensamento. Entretanto, sua crítica se dá pelo fato de as pedagogias do aprender a aprender estabelecerem uma hierarquia valorativa em que aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.

Ao falar de uma hierarquia valorativa dentro das pedagogias do aprender a aprender, cita quatro posicionamentos valorativos que dão sustentação às suas compreensões de aprendizagem:

1. São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; 2. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; 3. A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; 4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (Duarte, 2008, 7-10).

São, na verdade, ideologias que apregoam e forjam a necessidade de se formar indivíduos aptos e atentos às mudanças da sociedade, quer dizer, se o contexto exige indivíduos produtivos, eficazes, eficientes e competentes, nada melhor do que a educação para produzi-los conforme seus interesses. Duarte aduz que, por detrás de uma política educacional atualizada com o momento atual da história e de acordo com as inovações tecnológicas, existe, também, uma ideologia que reflete o pensamento neoliberal. Grandes *big techs*, empresas de tecnologia criam e difundem a visão de que os indivíduos que não se atualizam e não acompanham as transformações propostas pela dita “sociedade do conhecimento” estão

fadados a perder o curso da história e desperdiçarão a oportunidade de usufruir dos seus benefícios. Sob essa lógica,

a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (Duarte, 2008, p. 10).

Sob a lógica do pragmatismo tecnocrático, os sujeitos são observados e valorizados segundo o seu potencial produtivo e sua capacidade de atender aos anseios advindos do mercado. Sustentada nessa perspectiva, a gestão tecnocrática propôs a consolidação dos grandes modelos de produção fabril que marcaram a história (fordismo, taylorismo e toyotismo)⁶⁶, aprimorados pela cultura digital, o que demonstra como a tecnologia e a internet passaram a moldar a comunicação, o comportamento e a interação na sociedade. Como produtos do desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (DTIC), surgiram as *big techs* e *startups*, consolidando a chamada Indústria 4.0⁶⁷. Como decorrência desse processo, a educação passou a, também, ser orientada pelos novos padrões de gerenciamento e produtividade, gerando um verdadeiro processo civilizatório digital.

Vê-se aqui a função ideológica desempenhada pela crença na chamada sociedade do conhecimento e na sede de inovação, criando a ilusão de que a informação, o conhecimento e

⁶⁶ De acordo com Saviani (2013, p. 429), o modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

⁶⁷ Indústria 4.0 ou Quarta Revolução Industrial é uma expressão que engloba algumas tecnologias para automação e troca de dados e utiliza conceitos de Sistemas ciber-físicos, Internet das Coisas e Computação em Nuvem. A Quarta Revolução Industrial está relacionada a um salto nos sistemas produtivos, com custos reduzidos e maior integração entre o físico e o virtual. Embora se trate uma realidade complexa e permeada por contradições, seus teóricos afirmam que se refere a um conceito de indústria que engloba as principais inovações tecnológicas dos campos de automação, controle e tecnologia da informação, com redes que conectam equipamentos e formam sistemas “cyber-físicos”, que são o elo entre o mundo real e o virtual (Paula; Paes, 2021).

o saber estão acessíveis, ou seja, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação. Sob essa ideologia, confunde informação com conhecimento; supõe acesso universal; e enfraquece as críticas ao capitalismo e suas formas de exclusão, dilui a luta por uma revolução que leve a uma superação radical desse sistema.

Desde a perspectiva da sociedade do conhecimento, o sucesso e a inovação passaram a ser medidos pela capacidade de acompanhar as tendências inovadoras e produtivistas em emergência no mercado. Assim, a política, a educação, a cultura, tudo passa a ser medido conforme os padrões definidos por aqueles que ditam os rumos da economia. Organizações como o FMI, o Banco Mundial, a OCDE, as organizações empresariais, fundações filantrópicas, institutos privados e organizações não governamentais atuam, direcionam e participam ativamente na elaboração das políticas para educação básica e superior no Brasil.

Sob a efervescência das forças político-partidárias, das fundações e dos institutos privados, especialmente pela percepção acerca do potencial ideológico da educação, especialistas passaram a direcionar a formulação de políticas e direcionamentos teóricos que regulam a sociedade. Não sem razão, essas organizações vinculadas ao mercado empresarial expandiram-se e se firmaram na educação superior e, depois, na educação básica.

De acordo com Ferreira (2009), as fundações e Institutos são organizações jurídicas que surgiram no âmbito das empresas privadas com a finalidade de garantir uma ou mais ações de cunho social ou filantrópico, em cujos estatutos se asseguram a ausência de fins lucrativos, embora possam receber recursos da própria iniciativa privada e do Estado para viabilização de suas ações. Existem, também, as fundações públicas com personalidade jurídica de direito público, que atuam como autarquias, viabilizando ações de cunho social e público por parte do Estado.

No Brasil, durante a década de 1990, as fundações e os institutos privados se fortaleceram com as reformas administrativo-estruturais do Estado, acenando uma finalidade social. Nas décadas seguintes, a nova gestão pública induz o processo de privatização das organizações e serviços públicos, fomentando a incidência da iniciativa privada sobre as mais diversas esferas sociais. Esse processo acabou por redefinir as relações entre o público e o privado, apresentando “o privado dotado dos atributos positivos do público e o público necessitando cada vez mais da lógica do privado para garantir a sua eficácia” (Arroyo, 2005, p. 39).

Por meio da parceria entre o Estado e o mercado, as fundações de apoio do setor privado fortaleceram no Brasil a concepção de Estado mínimo, perspectiva na qual o Estado é reduzido a mero articulador e fiscalizador dos serviços sociais, econômicos e administrativos, elaborados e executados pela iniciativa privada. Sob essa perspectiva, o Estado liberal busca formas mais ágeis, flexíveis e menos burocráticas de gestão, fortalecendo, assim, a parceria público-privada (Ferreira, 2009)⁶⁸.

Na literatura marxista de matriz gramsciana, organizações empresariais, fundações, sindicatos, confederações, institutos privados e organizações industriais, são definidos como aparelhos privados de hegemonia (Fontes, 2020), por atuarem como representantes dos interesses corporativos na esfera pública e controle dos grupos que representam (Gramsci, 1999). Na perspectiva de Gramsci (2014), o aparelho hegemônico é entendido como uma sociedade particular (formalmente privada), que se torna o correspondente ao aparelho governativo-coercitivo, e que atua por meio da força e do consenso, as duas metades indissociáveis da dominação de um grupo social hegemônico sobre o resto da população.

Numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo — natural e contratual ou voluntário —, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o **aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população** (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo (Gramsci, 2014, p. 253, grifo nosso).

Ao analisar os múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia, Virgínia Fontes (2020) faz uma discussão sobre a atuação das organizações vinculadas ao setor privado, com incidência sobre o campo social e sobre a educação. Sob o título de fundações, institutos e organizações sem fins lucrativos, a autora destaca o fato de que assumem a filantropia para socializar a ideia de que o excedente da riqueza dos excessivamente ricos poderia ser utilizado para melhorar a vida dos muito pobres ou para contribuir com a coletividade e o bem comum. Em outros termos, “a filantropia é um atributo dos excessivamente ricos que procuram justificar seu excesso de riqueza e legitimá-la” (Fontes, 2020, p. 16), que cria uma falsa noção de capitalismo filantrópico e, atua, como mais um mecanismo burguês voltado à esterilização das lutas de classes e para o aumento da exploração da força de trabalho.

⁶⁸ Sobre a relação do setor público com o setor privado, destaca-se a importante leitura de MARTINS, André S.; CASTRO, L. F. de. A concepção de trabalho educativo do Sebrae: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 13, n. 1, p. 152–179, 2021.

Nesse sentido, grupos como Todos pela Educação, Instituto o Natura, Instituto Airton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Norbert Odebrecht, Fundação Lemann e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação têm agido na construção das bases ideológicas que orientam a educação básica no país, atuando no assessoramento técnico e intelectual ao Ministério da Educação. Esses especialistas atuam e contribuem na elaboração, direção e execução das políticas educacionais, na construção dos currículos escolares, na formação docente, na avaliação, na gestão pedagógica e no financiamento da educação.

Esse movimento empresarial, junto aos governos federal e estadual, incorporou essa concepção de educação básica e profissional, subordinada ao modo de produção capitalista. No Ceará, o modelo de Ensino Médio integrado traduz a materialidade dos princípios de Gestão Tecnologia Empresarial Odebrecht (TESE), sob a coordenação do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), partindo-se do princípio de que “a gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Assim sendo, advogam que a experiência gerencial empresarial acumulada pode desenvolver ferramentas de gestão escolar” (ICE, 2004, p. 3).

Em 2022, com o objetivo de “promover a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira e apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público” (Todos pela Educação, 2022, p. 3), esses grupos lançaram o projeto *Educação Já 2022*, visando instrumentalizar o Estado brasileiro com as ferramentas de gestão do mundo empresarial para sanar ineficiências de organização do sistema educacional do país. O documento⁶⁹ foi entregue aos governos federal e estaduais para orientar e direcionar sua atuação específica na educação básica, frisando que “as recomendações de políticas públicas para uma gestão pedagógica coerente apresentadas no documento têm o objetivo de subsidiar as ações dos governos federal e estaduais eleitos em 2022” (ibid., p. 52).

A orientação aponta dez medidas estruturais para alavancar a educação básica no Brasil, por meio dos padrões de inovação e gestão das corporações econômicas, como a governança, a gestão de sistemas educacionais e o financiamento, sendo esses, os viabilizadores de avanços em escala, conforme se pode ver a seguir:

⁶⁹ TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já 2022*: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Figura 2: Visão geral das 10 medidas estruturais do Educação Já 2022



Fonte: Todos pela Educação, 2022

A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) originou-se a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), ao aplicar os conceitos gerenciais das empresas ao âmbito da educação básica e profissional. Posteriormente, surgiu, também, a Tecnologia Social da Fundação Norberto Odebrecht⁷⁰, o que demonstra a capacidade de incidência do Grupo Odebrecht nos campos da economia, da política, da educação e na elaboração das políticas públicas no Brasil. Trata-se da evidência de que o empresariamento da educação e a apropriação do mercado sobre as políticas sociais tornam-se meios para a geração de lucro, conforme atesta Freitas (2018, p. 127): “o controle financeiro dessas cadeias é negociado nos mercados globais e o risco de sua subordinação aos interesses de mercado e de uma desnacionalização da formação da juventude do país é real.”

⁷⁰ Embora não seja o foco desta pesquisa, é importante ressaltar que, além de sua atuação no campo empresarial (TEO) e no campo da educação (TESE), o grupo Odebrecht possui a Fundação Norberto Odebrecht, uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada em 1965. Sua atuação se dá por meio do Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade (PDCIS), com ações direcionadas à educação para o desenvolvimento sustentável, ao desenvolvimento econômico, à conservação ambiental, à coesão e mobilização social, à inovação e à tecnologia e cidadania e governança. A Fundação Norberto Odebrecht situa-se no mesmo patamar que instituições como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Itaú Social e Fundação Roberto Marinho, ou seja, organizações que atuam como o “braço social” de grupos empresariais. De acordo com a Fundação Norberto Odebrecht (2020), a Tecnologia Social tem suas bases na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), filosofia de vida pautada na educação e no trabalho, que considera o jovem como principal agente de transformação do contexto em que vive, juntamente com sua família e comunidades em seu entorno (Odebrecht, 2020).

3.2.1 Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO): origem, evolução e objetivos

Antes de prosseguir para apreender se há e como ocorre a adoção dos paradigmas tecnocráticos nas escolas públicas de Ensino médio no estado do Ceará, busco mergulhar na essência (Kosik, 1985) para compreender que padrões definem a gestão empresarial das escolas de Ensino Médio do Ceará sob a mediação da empresa Odebrecht e como ocorre a transposição do modelo de gestão empresarial para as Escolas Estaduais de Educação Profissional.

A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi concebida no início dos anos de 1980, pelo engenheiro pernambucano Norberto Odebrecht⁷¹, como uma prática empresarial, fruto da reunião das suas experiências de trabalho nos campos da engenharia e da construção civil. Fundada em 1944, em Salvador, Bahia, a Odebrecht S.A., denominada atualmente Novonor S.A.⁷², a Odebrecht está presente em 23 países, distribuídos por todo o continente americano, na África, na Europa e no Oriente Médio, atua nos campos da construção civil, engenharia, química, petroquímica, energia, entre outros.

Foi durante a década de 1960 que Norberto Odebrecht começou a formular suas percepções, dando forma à cultura empresarial que viria a ser sistematizada com a publicação *Sobreviver, Crescer e Perpetuar*, de 1983, e do livro *Educação pelo Trabalho*, de 1991. Dentre os princípios que orientam essa filosofia, destacam-se a educação pelo trabalho, o espírito de servir, o empresariamento e a marca *Grande Empresa com espírito de Pequena Empresa (GEPE)*.

Norberto Odebrecht estruturou a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) tendo foco no trabalho e na educação, destinando ao atendimento das necessidades dos clientes e articulando com princípios morais, éticos e conceituais da empresa. Com base na máxima de que o mundo dos negócios se assenta sobre um tripé formado pelo relacionamento entre o

⁷¹ Norberto Odebrecht nasceu em 1920 na capital de Pernambuco, Recife, principal centro econômico do Nordeste brasileiro. É filho de Emil Odebrecht, imigrante alemão, um dos pioneiros na construção civil do Nordeste com o uso de concreto armado nas edificações. Era bisneto de Emil Odebrecht, um engenheiro alemão geodetal e cartógrafo, que emigrou para o Brasil em 1856. Em 1925, a família mudou-se para Salvador, na Bahia, que mostrava-se à época como área promissora para o mercado da construção civil, pois demandava obras de infraestrutura. Norberto estudou no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva, na turma de 1941, e formou-se na Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia. Em 1944, fundou a empresa de construção que deu origem à Organização Odebrecht. Após algumas décadas no mercado, a empresa tornou-se um conglomerado que passou a atuar em todos os continentes, em 23 países, o que o tornou o 9º homem mais rico do Brasil, segundo a edição brasileira da revista Forbes, de 2000. Morreu em 19 de julho de 2014.

⁷² Em 2023 a Odebrecht passou a se chamar Novonor.

dono do capital, o empresário e a sua equipe e o cliente, a TEO se sustenta nos seguintes princípios (Odebrecht, 1991):

1. a confiança nas pessoas, em sua capacidade e em seu desejo de evoluir;
2. satisfação do cliente, servindo-o com ênfase na qualidade, na produtividade e na responsabilidade socioambiental;
3. retorno aos acionistas e valorização de seu patrimônio;
4. parceria entre os integrantes, que participam da concepção e da realização do trabalho, e dos resultados que geram;
5. autodesenvolvimento das pessoas, sobretudo por meio da educação pelo trabalho, assegurando a sobrevivência, o crescimento e a perpetuidade da Organização;
6. reinvestimento dos resultados, para a criação de novas oportunidades de trabalho e para o desenvolvimento das comunidades.

Esses princípios sustentam a estratégia organizacional na TEO, edificado no conceito de grande empresa com espírito de pequena empresa (Odebrecht, 1991). De acordo com os estudos de Lamb, Lacerda e Dresch (2017) sobre o modelo gerencial da TEO, ao serem formuladas as estratégias específicas da organização, duas orientações gerais e interligadas devem ser seguidas: a integração de novos e bons empresários e a sinergia entre a pequena e a grande empresa. A concepção estratégica e o planejamento conduzem ao programa de ação, em que estão identificadas as prioridades do líder, bem como as ações e atividades como os liderados deverão transformá-las em resultados para o cliente e para o acionista. O papel do líder na coordenação da estratégia da organização é crucial para a garantia do seu sucesso, uma vez que o programa de ação é o instrumento-chave.

Para coordenar com sucesso as pessoas em um trabalho, é fundamental conhecer as tecnologias que elas utilizam e ter consciência de que o trabalho exige planejamento prévio, sendo o único e decisivo critério o resultado obtido dentro de princípios éticos (Odebrecht, 2014, p. 2).

De acordo com Odebrecht (1983; 1991), na tecnologia Empresarial, o sistema de valorização e recompensa está ligado à relação entre o líder e o liderado. Quando formula a filosofia do seu negócio (pequena empresa e grandes negócios), o líder deve refletir sobre como estimular, motivar e recompensar individualmente seus liderados. A partir dos resultados gerados, deve-se manter uma política de motivação, estímulo e partilha deles, por meio da política de bonificação e remuneração variável, isto é, quanto mais lucro se produz, mais os envolvidos ganham.

Com essa concepção, para que o sistema de recompensas obtenha sucesso, é condição essencial que o líder e o liderado negociem previamente os resultados que devem ser alcançados e a maneira como eles são partilhados através do Programa de Ação, que congrega estratégia, estrutura, recompensas e pessoas (Odebrecht, 1991), conforme se pode ver a seguir:

Figura 3: Estrutura do Programa de Ação da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), no início de 1980



Fonte: Revista Suma de Negócios, 2017, p. 39

Conforme esse Programa de Ação, a metodologia da Odebrecht consiste em construir um ambiente que influencie o comportamento dos integrantes conforme o modelo da TEO, permeado por um caminho cíclico e constante de estímulo e recompensa. É esse o princípio de desenvolvimento profissional e econômico de cada integrante da empresa, e deve ser contemplado no projeto organizacional. Em outras palavras, é o investimento no capital humano que torna possível o lucro, uma vez que, com os estímulos adequados, as pessoas tendem a produzir mais e melhor, mais valia.

Desde sua concepção, no início dos anos de 1980, a Tecnologia Empresarial Odebrecht, a adoção de um programa de ação (plano de ação), vem influenciando organizações e empresas ao redor do mundo. Seu modelo, fundamenta na busca pela eficiência pela articulação entre trabalho e educação atendeu às organizações que visavam ampliar a sua margem de lucro, especialmente pela adoção de princípios como o foco no resultado, no desenvolvimento dos trabalhadores, o foco na satisfação do cliente, no monitoramento da produção, na participação ativa nos resultados e no ganho em escala. É essa a concepção que, na atualidade, orienta a formulação dos currículos e dos processos de gestão nas escolas sob sua influência.

Se a tecnocracia se apresenta como ideologia do modo de produção capitalista, podemos dizer que “o modo de produção tecnocrático substituiu o princípio social da exploração do trabalho humano pelo princípio técnico da continua elevação da produtividade e da máxima rentabilidade” (Martins, 1973, p. 30). É essa a perspectiva que dá sustentação à teoria do capital humano e sua lógica de investimento no potencial produtivo do fator humano (Schutz, 1973), ao tecnicismo e sua busca desenfreada pela formação de técnicos e especialistas segundo as necessidades emergentes do mercado de trabalho (Saviani, 2012) e (Duarte, 2008).

Com base nesses pressupostos, imperativo tecnocrático, refere-se ao *modus operandi* que orienta as sociedades dominadas pela nova ordem do capital, regidas pelo gerencialismo tecnocrático, eficiência e produtivismo. O firmamento de parcerias público-privadas, especialmente por meio dos aparelhos privados de hegemonia empresariais, atuando nos âmbitos social e educacional, tornou-se o artifício do Estado capitalista para a elevação da rentabilidade dos empresários com recursos públicos dentro da ordem burguesa. O imperativo tecnocrático influencia na definição de políticas sociais e educacionais enviesadas aos interesses ideológicos advindos do mundo corporativo e empresarial, formando a força de trabalho segundo suas próprias necessidades. Sob essa perspectiva, concordamos que “o Estado tecnocrático reproduz a imagem invertida do Estado teocrático, pois substitui o império terreno de uma entidade divina pela dominação divinizada de uma potência deste mundo” (Martins, 1973, p. 46).

3.2.2 Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): atuação no âmbito educacional

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) foi criado em 2003, na cidade de Recife/PE, como uma entidade sem fins econômicos que atua como o braço da Odebrecht no campo da educação. Em 2007, foi desenvolvida a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), com o objetivo contribuir e atuar em ações que visem à melhoria na qualidade da educação básica pública, especialmente por meio da educação em tempo integral e profissional.

O ICE atua nas cinco regiões do Brasil, por meio de plataformas especializadas⁷³ em subsidiar a gestão das escolas para o alcance de metas estabelecidas. Por meio de técnicos e

⁷³ Para conferir, acessar a página oficial do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) com a plataforma de serviços oferecidos: <https://icebrasil.org.br/>.

investidores, subsidia as secretarias de educação na implantação de escolas profissionais e orientando a construção do projeto de vida dos jovens, de modo a prepará-los para a inserção no mercado de trabalho. Atua com a anuência e orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define a competência profissional como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (Artigo 6º, Resolução CNE/CEB nº 04/99).

De acordo com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, sua missão é “apoiar os governos, nos âmbitos estadual e municipal, na constituição de redes de ensino para oferta de escolas em tempo integral, através de um Modelo de Escola que demanda a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e de toda a comunidade escolar.” (ICE, 2020, p. 7). Para ampliar seu alcance, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação criou uma ferramenta denominada *Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*⁷⁴, que, por meio do programa *Escola da Escolha* oferece suporte para as Secretarias de Educação no âmbito da gestão e dos currículos escolares. Trata-se de uma plataforma de gestão que atua por meio de seis grandes agentes viabilizadores de sua incidência na educação: Investidor, Secretaria de Educação, gestão escolar, comunidade, estudante e o professor. Cabe destacar que a figura do Investidor se refere às empresas privadas que alocam e direcionam recursos para financiar as ações do ICE junto às secretarias de Educação, levando consigo concepções e direcionamentos para as políticas educacionais.

De acordo com o seu modelo de corresponsabilidade, a TESE⁷⁵ é uma plataforma de gestão implantada nos centros de ensino, modelada como um instrumento versátil e eficaz à medida que o ciclo de planejamento é simples e acessível. Trata-se de uma ferramenta tecnológica que objetiva formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização, que busca garantir a excelência do Ensino Médio público e a obtenção de resultados de excelência.

⁷⁴ A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) desenvolve o programa Escola da Escolha, que é uma plataforma de gestão (<https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>) fundamentada nos princípios da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), cuja metodologia, documentos e subsídios podem ser acessados no canal oficial do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2024).

⁷⁵ O Manual Operacional do Modelo de Gestão TESE é disponibilizado na página oficial da Secretaria de Educação do Ceará, para servir de suporte à atuação dos gestores escolares: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/manual_modelo_gestao/.

Figura 4: Modelo Corresponsabilidade do ICE - Empresa Odebrecht



Fonte: ICE, 2020, p. 8

Por meio da atuação dos centros de tecnologia, a TESE foi, também, transplantada e implantada na agenda dos estudantes para a elaboração de seus projetos de vida. Esse processo é comparável à elaboração do Programa de Ação de uma empresa e à elaboração do Plano de Ação da própria escola, em que estudantes, educadores e gestores se utilizam da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar seus resultados. Conforme sua conceituação, a TESE assim se define: i) é postura - mais consciência que método; ii) adequa-se a cada realidade - mais ajuste que transplante ou cópia de modelo; iii) educa pelo trabalho - mais prática que teoria (ICE, 2007, p. 8). Sob essa perspectiva,

a TESE é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. Nela, a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos no projeto escolar (ICE, 2007, p. 6).

Sua execução se dá por meio de um “círculo virtuoso” aplicado nas escolas, formado pelo eixo “comunidade – gestor – investidor social”, seguindo os seguintes passos, num movimento similar ao processo da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) nas empresas:

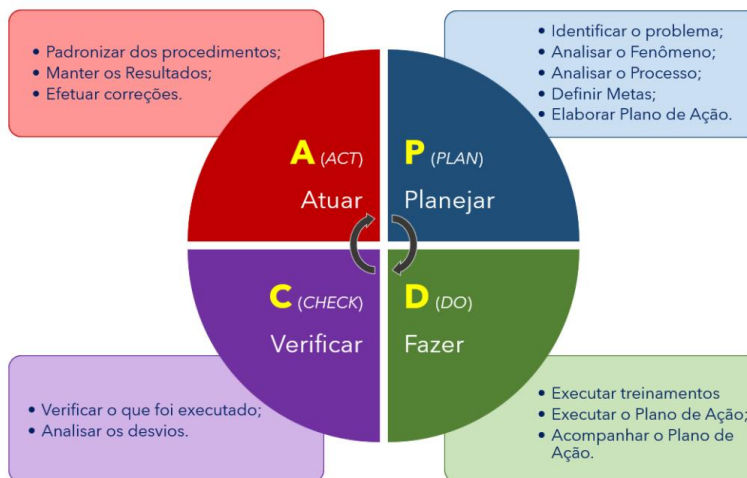
- inicia-se a partir da comunidade (cliente);
- líder e liderados, confiando mutuamente, tornam-se parceiros internos;
- líder (gestor) motiva o investidor social;
- investidor aplica seu capital;
- líder e liderados transformam o investimento em serviço de qualidade;
- os resultados apresentados pela equipe deixam a comunidade satisfeita, que retribui com a parceria e a confiança – parceiros externos;
- o investidor, satisfeito com os resultados apresentados, reinveste.

Dentro do linguajar do grupo Odebrecht, a comunidade assume o papel de cliente da empresa-escola e deve, por consequência, receber um serviço de qualidade. Compete ao líder (gestor) apresentar ao investidor social bons resultados para motivá-lo a investir cada vez mais. Aos liderados, cabe converter os investimentos em ensino de qualidade que são repassados aos alunos. O monitoramento dos resultados se dá por meio do ciclo PDCA, cuja sigla representa as seguintes palavras inglesas: *Plan, Do, Check, Act*. É um dos métodos de gestão que visa controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização, conforme se pode ver a seguir:

Plan (Planejar) – estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas ou os resultados propostos. Do (Executar) – pôr em prática, executar o que foi planejado, educar em serviço. *Check* (Verificar, Avaliar) – acompanhar e avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios. *Act* (Agir) – agir de acordo com o avaliado e com os relatórios, elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Em suma, atuar corretivamente (ICE, 2007, p. 11).

Conforme figura a seguir, o Ciclo PDCA da Odebrecht – TEO atua por meio de uma lógica de melhoria contínua, que implica na elaboração de um Plano de Ação. Nesse caso, além de elaborar o seu projeto pedagógico, as escolas de educação profissional devem elaborar o um plano de Ação, conforme os pressupostos da Tecnologia Empresarial Odebrecht - TEO.

Figura 5: Instrumento de monitoramento da Odebrecht - Ciclo PDCA (Plan, Do, Check e Act)



Fonte: Gestão com qualidade, 2024⁷⁶

Com base nos pressupostos que orientam a TESE, do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), sob a gestão do governador Cid Gomes (PDT), em 2008, o Ceará instituiu o Programa das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), por meio da Lei estadual nº 14.273/2008, passando a adotar na rede pública um programa de Ensino Médio Integrado⁷⁷.

A estrutura e a organização de uma Escola Estadual de Educação Profissional se diferenciam em vários aspectos das demais escolas, e o principal deles é sua filosofia de gestão, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE. A principal vantagem desta tecnologia de gestão é a de ser um instrumento versátil e eficaz, à medida em que o ciclo de planejamento é simples e acessível. A TESE se propõe a criar uma estrutura para “coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas”. Vale esclarecer que, como tecnologias específicas, deve-se entender os diferentes saberes (ou diferentes áreas de conhecimento). Nela, a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos no projeto escolar. A TESE traz para a escola profissional uma filosofia de gestão estratégica, entretanto, como não poderia deixar de ser, sem perder de vista a função e os objetivos de uma escola pública de qualidade (Ceará, 2015, p. 11).

A implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional contou com aportes financeiros, tanto do Governo Federal, por meio do Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6302/2007), direcionado ao fortalecimento do Ensino Médio integrado à educação

⁷⁶ Disponível em: <https://gestaocomqualidade.com.br/gestao-qualidade/descubra-o-que-e-o-ciclo-pdca-e-como-ele-funciona/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

⁷⁷ O governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) criou o PROEMI - Programa de Ensino Médio Inovador, instituído pela portaria nº 971 de 2009 destinado a induzir o redenho dos currículos do Ensino Médio.

profissional nas redes estaduais de educação profissional, quanto de parceria com o empresariado local (SEDUC-CE, 2022; Pereira, 2020).

Além disso, o governador criou o Programa Ceará Educa Mais (2021), que tem como objetivo alavancar os indicadores das escolas, serviu como elo e viabilização de mútuos interesses, conforme, figura a seguir. A iniciativa foi do Governo estadual, para reverter as defasagens apresentadas pelo Ensino Médio no estado, conforme veremos os dados mais à frente.

Conforme a figura a seguir, os eixos do Programa Ceará Educa Mais alinham-se às Premissas da Educação Profissional, preconizadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade; cada qual com seu respectivo direcionamento.

Figura 6: Eixos do Programa Ceará Educa Mais - Lei 17.572/2021



Fonte: elaboração nossa, a partir de dados da SEDUC-CE, 2023

Trata-se de conceitos e categorias que carregam concepções, interesses e finalidades, cuja máxima é ordenar os processos educativos aos referenciais de produtividade que regem as empresas, com base em tecnologias e plataformas que propagam a ideia de eficácia na garantia do sucesso escolar dentro dos sistemas de ensino.

Figura 7: Premissas da Educação Profissional ICE



Fonte: Elaboração nossa a partir do Modelo de Gestão TESE, 2007, p. 21

Sob essa perspectiva, à escola compete levar em consideração esses eixos e essas premissas na elaboração de seu projeto pedagógico para atingir as metas e índices explicitados na gestão da Educação sob o ordenamento tecnocrático e empresarial.

3.2.3 Instituto Unibanco: a implementação do Programa Jovem do Futuro nas escolas do Ceará

No Brasil, a formação das relações sociais e econômicas está assentada sob os processos de exploração da força de trabalho. Sabe-se que não há consenso sobre as finalidades do Ensino Médio público e nem sobre o currículo escolar e, a complexidade aumenta na medida em que atribui às escolas profissionais públicas, o condão de forjar competências, sugerindo uma restrição de conteúdos de ensino a serem apreendidos nas escolas e uma formação em múltiplas necessidades das empresas e do comércio. Essa contradição encontra-se no pensamento dos empresários e dos governos, que assumem a gestão tecnocrática e empresarial para reforçar os modelos educacionais de cunho gerencialista e fortalecer o racionalismo pragmático, utilitário e efficientista nas políticas na educação básica do Brasil.

Amparado nessa contradição, constato que, além da mediação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Odebrecht), atuando diretamente nas escolas de educação profissional, desde 2012, o Ceará tem estabelecido uma parceria com o Instituto Unibanco, para atuar na melhoria dos resultados de proficiência de alunos do Ensino Médio público e na promessa de redução das desigualdades educacionais na rede pública, tendo como foco o aprimoramento da gestão. Desse modo, o modelo Odebrecht passou a atuar como inspiração filosófica, orientando a formação e a atuação dos gestores da rede pública do Ceará, e Instituto Unibanco como plataforma de gestão e controle de desempenho para as Escolas Estaduais de Educação Profissional, em acordo firmado com a Secretaria de Educação do Ceará, passando a orientar as políticas educacionais em todo o âmbito estadual.

O Instituto Unibanco (2023) foi criado em 1982, como uma organização responsável pelo investimento social do grupo Itaú-Unibanco, atuando em ações e projetos de cunho filantrópico de organizações empresariais. A partir de 2002, redirecionou o foco do trabalho para o campo da educação, com programas e projetos da própria organização, dentre os quais se destaca o Programa Jovem de Futuro, com o objetivo de melhorar os resultados do ensino público por meio de difusão de tecnologias voltadas para a gestão educacional.

O Instituto Unibanco é mantido por um fundo patrimonial (*endowment*), que lhe garante o alinhamento estratégico e a oferta gratuita de serviços e produtos para secretarias de educação, escolas, profissionais de educação e estudantes que participam de seus projetos (Instituto Unibanco, 2022, on-line).

O Instituto Unibanco foi concebido para contribuir na melhoria dos indicadores de aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio. E, como resultado de uma gestão orientada para o avanço contínuo, em 2007 foi criado o Programa Jovem de Futuro⁷⁸, alinhado às tendências do mercado educacional internacional com base em uma gestão orientada por metas e indicadores. De acordo com seus idealizadores, o programa é implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão.

As 131 escolas profissionais do Ceará assumiram o *Jovem de Futuro* e estruturam suas ações em cinco eixos: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do

⁷⁸ Sobre o Programa Jovem de Futuro, criado pelo Instituto Unibanco, em 2007, ler Henriques, Carvalho e Bittar (2020) e acerca da dinâmica deste Programa na nova pedagogia do capital e no empresariamento da educação, ler Souza e Piolli (2022).

conhecimento. Esses eixos se articulam por meio do método Circuito de Gestão (CdG). O CdG é uma metodologia que congrega reflexão, ação e troca de experiências para promover o desenvolvimento da comunidade escolar. Tendo como inspiração o ciclo PDCA, um acrônimo em inglês para planejar, fazer, checar e agir (*Plan, Do, Check and Act*), o circuito se dá por meio da elaboração de um Plano de Ação que objetiva elevar os resultados de aprendizagem, por meio de um modelo sustentável de avanço contínuo da gestão escolar (Instituto Unibanco, 2021).

Evidentemente, se trata de uma prática que reforça ações, atividades e práticas privadas na educação pública brasileira em curso desde 1990, e segue um contínuo processo que responde às novas exigências das contradições da produção capitalista e do mundo do trabalho, onde as diretivas do capital passam a influenciar, diretamente, a formulação e a execução das políticas públicas educacionais, visando atender às novas necessidades da reprodução capitalista.

Importante ressaltar que o ciclo PDCA se trata de um modelo semelhante de gestão assumido pela Odebrecht na elaboração do Plano de Ação para as Escolas Profissionais, conforme já mencionamos anteriormente. No caso do Instituto Unibanco, também criou plataforma, com base em uma metodologia que objetiva o diálogo e a corresponsabilização entre as instâncias educacionais, ampliando e favorecendo o gerenciamento e o aperfeiçoamento dos processos e das ações desenvolvidas pela rede de educação, cujo modelo ser denomina *Circuito de Gestão*.

De acordo com o Instituto Unibanco, o Programa Jovem de Futuro direciona-se a estudantes do Ensino Médio e tem como objetivo contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os estudantes, como consequência de uma gestão orientada para o resultado e o avanço contínuo. Suas orientações e seus fundamentos conceituais podem ser observados na sua plataforma digital⁷⁹, de livre acesso para as instituições que recebem seu assessoramento, como as escolas do Ceará.

Por meio de uma sequência de ciclos, o Circuito de Gestão orienta-se pela análise, pela revisão e pelo aprimoramento da gestão a partir de seis etapas, conforme figura apresentada na sequência, que ilustra o processo, que vai desde a pactuação de objetivos e metas junto à Secretaria de Educação a busca pelos resultados.

⁷⁹ A plataforma pode ser acessada por meio do link: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em 10 fev. 2024.

Figura 8: Esquema do Circuito de Gestão do Programa Jovem do Futuro



Fonte: Instituto Unibanco, 2020

A seguir, a descrição das etapas que envolvem o Circuito de Gestão, com a lógica a qual as escolas são submetidas, sob a mediação do Instituto Unibanco e sua perspectiva de gerencial de educação.

Quadro 3: Etapas do Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro

<p><i>Pactuação de Metas:</i> é o ponto de partida para o Jovem de Futuro, uma vez que orienta o planejamento da escola e apoia o acompanhamento dos profissionais que administram o Circuito de Gestão.</p>
<p><i>Planejamento:</i> é uma ferramenta importante para viabilizar o planejamento participativo nas escolas. É por meio dele que a comunidade escolar delinea o que precisa ser feito a partir de seu diagnóstico para alcançar o resultado desejado. É um guia de execução e atendimento para que a equipe não perca de vista a melhoria do aprendizado, e o caminho desenhado para sua eficácia.</p>
<p><i>Execução:</i> é a fase em que se coloca em prática as ações planejadas, com muita atenção ao monitoramento de rotina, as adequações e o registro, pois as tarefas propostas no plano precisam ser monitoradas diariamente durante a execução das ações.</p>
<p><i>Avaliação de Resultados:</i> são reuniões trimestrais para analisar a implementação do plano de ação e validar o alcance dos resultados. Esse é o momento de avaliar o andamento do Circuito de Gestão.</p>
<p><i>Compartilhamento de Práticas:</i> é uma atividade trimestral que reúne escolas de uma mesma região para se apoiarem mutuamente na busca por melhores resultados de aprendizagem. É um momento de troca de experiências entre as escolas, que poderão compartilhar os aprendizados relacionados às práticas que favorecem a execução das tarefas, facilitam a entrega dos produtos, produzem efeitos sobre os resultados pretendidos e promovem a melhoria dos indicadores estruturantes.</p>

Correção de Rotas: é o momento de revisar o caminho e as estratégias traçadas e identificar aquelas que não produziram resultado para alcançar a meta, ou seja, potencializar a aprendizagem dos estudantes. Após as escolas corrigirem suas rotas, retoma-se o Plano de Ação a partir de sua Meta e, novamente, se faz um novo percurso em todas as etapas do Circuito, sempre na busca da melhoria da aprendizagem dos seus estudantes.

Fonte: Instituto Unibanco, 2023

As etapas do Circuito de Gestão são monitoradas por meio de uma plataforma especializada, denominada *Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)*⁸⁰. Assim, desde 2021, a Secretaria de Educação do Ceará firmou uma parceria com o Instituto Unibanco, adotando o Programa Jovem de Futuro, em toda a rede estadual de educação (Escolas de Educação Profissional, Escolas Estaduais Regulares, Escolas de Ensino Médio Integral, Educação de Jovens e Adultos, Escolas Quilombolas...). Com isso, toda a rede estadual de educação tem atuado com base no Circuito de Gestão do Instituto Unibanco.

O Circuito de Gestão propõe que as três instâncias (secretaria, regional e escola) formulem planos de ação conectados e coerentes entre si. Esses planos são compostos de ações que incidem em cinco dimensões da gestão: estratégica, pedagógica, pessoas, relacional e administrativa-financeira. Considerando que o conjunto das dimensões está a serviço da dimensão pedagógica, pois ela é a realizadora da finalidade da política educacional, o Instituto desenvolveu um processo de formação focado na coordenação pedagógica das escolas com objetivo de contribuir com a mitigação da evasão escolar, a melhoria na qualidade de ensino e a permanência do estudante na sala de aula com base em evidências. (Instituto Unibanco, 2023, s.p.)

Entre as metodologias e técnicas de gestão utilizadas no Programa Jovem de Futuro, elegi destacar somente o Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP)⁸¹, uma plataforma

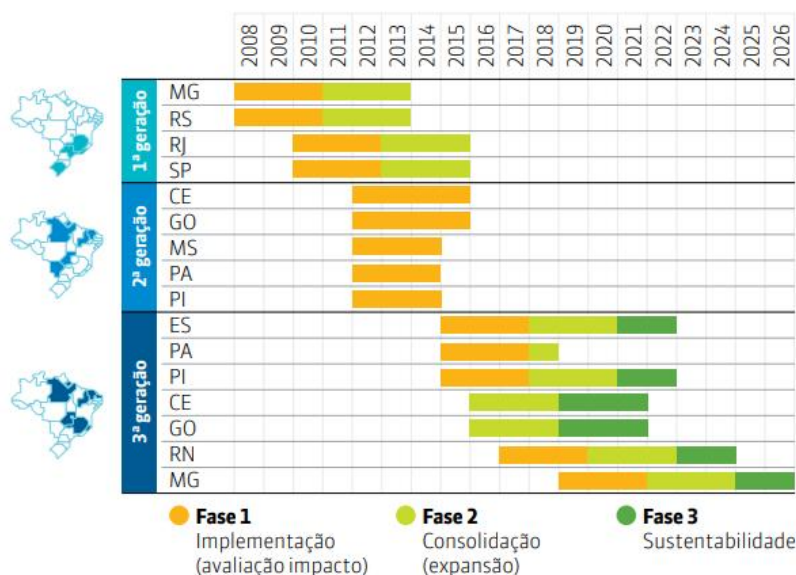
⁸⁰ A plataforma (<https://sigae.institutounibanco.org.br/>) é de acesso exclusivo dos gestores implicados no processo de gestão e monitoramento dos dados e resultados das escolas. Sistemáticamente, compete aos gestores escolares fazerem a inserção do plano de ação e dos dados da sua escola e, por meio da plataforma, recebem, dos técnicos e especialistas do Instituto Unibanco, as orientações acerca do desempenho e as estratégias que deverão implementar, tendo em vista o ciclo de melhoramento contínuo estabelecido e alinhado com a Secretaria de Educação (Instituto Unibanco, 2024).

⁸¹ De acordo com o Instituto Unibanco (2023) o Sistema de Gerenciamento de Projetos inspira-se na metodologia de organização de projetos conhecida como “marco lógico”. Essa metodologia descreve, de forma concatenada, objetivos, metas a serem alcançadas, ações e recursos das intervenções e resultados (traduzidos em indicadores) para orientar os processos de monitoramento e avaliação. De acordo com o documento *Gestão na educação em larga escala (2020)*, do Instituto Unibanco, essa metodologia foi desenvolvida no final dos anos 1960 pelos consultores Rosenberg, Lawrence e Posner, a pedido da *United States Agency for International Development (USAID)*, a fim de apoiar o monitoramento de projetos. Na sequência, a Organização das Nações Unidas (ONU), a União Europeia (UE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) também passaram a adotá-la. No Brasil, foi introduzida a partir da exigência de organismos financiadores internacionais, sendo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) um apoiador de sua difusão entre

digital utilizada para o controle das ações, das frequências, notas dos alunos e desempenho nas avaliações de larga escala. Por meio dela se garante formações técnicas a distância para gestores, professores e alunos. Também é onde ocorrem os mecanismos digitais de gestão para resultados de aprendizagem, planejamentos e mecanismos de execução, monitoramento e avaliação. Os diretores de escola devem alimentá-la de forma sistemática, gerando resultados de monitoramento e controle para atuação de especialistas que atuam na perspectiva da gestão na educação em larga escala.

A imagem, a seguir, ilustra a incidência do Instituto Unibanco nos estados brasileiros atualmente, por meio da implantação do Programa Jovem de Futuro, com projeção até 2026, contemplando três grandes fases: a implementação, a consolidação e a sustentabilidade.

Gráfico 3: Fases de implementação do Programa Jovem de Futuro no Brasil



Fonte: Instituto Unibanco, 2023

Em síntese, existe, em curso, um amplo projeto de gestão tecnocrática e empresarial para orientar a gestão das escolas brasileiras e do Ceará, tomando os parâmetros semelhantes de monitoramento e controle que regem o mercado e as empresas para influenciar as atividades e ações pedagógicas escolares, as atribuições dos gestores e difundir as competências e habilidades requeridas para a formação dos estudantes.

programas federais de habitação, desenvolvimento econômico, assistência social etc. Para mais informações. (Instituto Unibanco, 2020, p. 9).

Nas escolas, notamos ser fundamental ampliar o repertório de práticas dos gestores para que consigam incluir nos planos de ação iniciativas mais inovadoras e transformadoras. Também é preciso mais investimentos para apoiar o trabalho dos coordenadores pedagógicos (gestores) junto aos professores. De acordo com a literatura internacional, essas são as práticas de gestão com maior impacto potencial, e elas ainda não foram suficientemente exploradas no Jovem de Futuro. Por fim, a experiência com a terceira geração vem apontando a necessidade de desenhar marcos de gestão para a educação que indiquem com clareza os resultados esperados das rotinas escolares, as atribuições principais de um gestor e as competências e habilidades requeridas para tanto. Dessa forma, será possível desenhar melhores programas de formação, articulando diversas iniciativas já existentes, assim como projetar um sistema de avaliação dos gestores que os ajude a avançar cada vez mais (Instituto Unibanco, 2020, p. 56).

Com base nesses elementos, apreende-se que as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, especialmente entre 2008-2023, têm atuado sob a égide de dois modelos de gestão tecnocrática-empresarial-educacional, a ser mais demonstrado no capítulo 4. Por meio do Instituto Corresponsabilidade da Educação, assume as bases filosóficas, conceituais e gerencialistas do modelo Odebrecht (TESE) e, por meio do Instituto Unibanco, alinha-se aos padrões internacionais de gerenciamento da educação, assumindo plataformas de gestão, monitoramento e controle para interferir na atuação dos gestores escolares, dos professores e na formação dos estudantes. Com a legitimação e anuência da Secretaria de Educação e suas instâncias de gestão, fortalece a perspectiva da articulação entre governos federal e estadual e empresários na gestão das políticas de educação básica e profissional no âmbito do estado do Ceará, a ser detalhado mais adiante.

3.3 O paradigma tecnocrático-empresarial na educação básica e nas EEEPs do Ceará

Nesta seção, procuro discorrer e problematizar acerca dos dados educacionais do Ceará e a atuação das instâncias de gestão do sistema e das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). Alguns aspectos históricos do estado apontam que, em 2022, de acordo com dados do IBGE (2022), o Ceará possuía 184 municípios e uma população de 9.240.580 habitantes. Sua organização geográfica passou de 8 para 14 regiões, desde 2017, organizadas de acordo com características socioeconômicas, geoambientais e culturais. São elas: Cariri, Centro Sul, Grande Fortaleza, Litoral Leste, Litoral Norte, Litoral Oeste/Vale do Curu, Maciço de Baturité, Serra da Ibiapaba, Sertão Central, Sertão de Canindé, Sertão dos Crateús, Sertão dos Inhamuns, Sertão de Sobral e Vale do Jaguaribe (Ceará, 2022; IBGE, 2022).

A história registra que o Ceará foi berço de renomados escritores brasileiros, como José de Alencar, Rachel de Queiroz, Patativa do Assaré, Juvenal Galeno e outras figuras como Dom Hélder Câmara, Castelo Branco e Padre Cícero. Foi o primeiro estado do Brasil a abolir a escravidão, em 25 de março 1884, quatro anos antes da Lei Áurea, em 1888.

Chaves (2006) registra que, por séculos, o estado conhecido como a "civilização do couro"⁸², dedicado, sobretudo, à venda de gado e de sua carne, especialmente o charque, para outras províncias do Brasil. Em fins do século XVIII, com a Guerra de Independência dos Estados Unidos, o cultivo de algodão teve enorme impulso, tornando-se uma das principais atividades econômicas. A isso se somava a produção de café nas serras mais altas e, por fim, atividades agrícolas, pesqueiras e pecuárias de subsistência (Abreu, 2004; Souza, 1995; Pontes, 2010).

A partir dos anos de 1960, houve uma progressiva industrialização e urbanização, do modelo nacional desenvolvimentista, a partir de 1980, em parte devido à política de concessão de benefícios fiscais às oligarquias, empresários e empresas que se instalassem no estado. Nesse quesito, destaca-se, atualmente, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, na região metropolitana de Fortaleza. Em 2023, a economia é preponderante orientada pelo setor terciário de comércio e serviços, com o turismo. O Produto Interno Bruto (PIB) do Ceará, em 2019, totalizou R\$ 163,575 bilhões, representando um crescimento real (em volume) de 2,09% na comparação com 2018 (IBGE, 2021).

Quando às estatísticas educacionais, de acordo com a Pnad Contínua da Educação 2022⁸³, seis em cada dez cearenses acima de 25 anos não completaram estudos básicos. Segundo a pesquisa, 59,8% dos cearenses com mais de 25 anos não completaram os estudos. Ou seja, a cada 10 cearenses adultos e idosos, seis têm apenas instrução básica de ensino escolar. A porcentagem é uma soma da quantidade de cidadãos na faixa etária que não

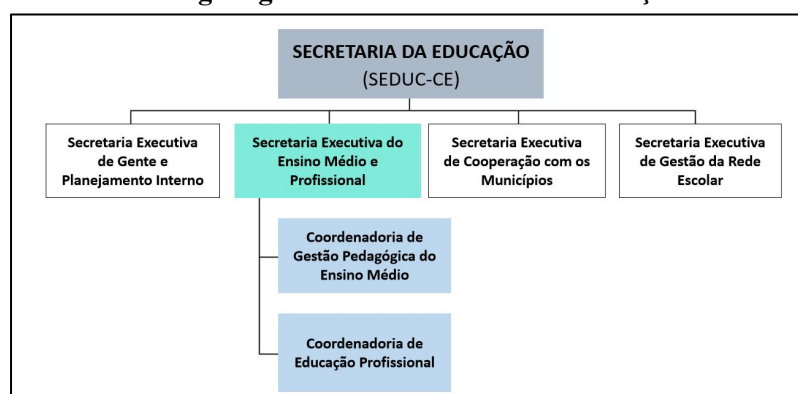
⁸² Em *Caminhos antigos e povoamento do Brasil*, obra datada de 1930, o historiador cearense Capistrano de Abreu (1853-1927) fala sobre a importância da pecuária na cultura nordestina no período da colônia e do império: “De couro era a porta das cabanas, o rude leito aplicado ao chão duro, e mais tarde a cama para os partos; de couro todas as cordas, a borracha para carregar água, o mocó ou alforje para levar comida, a maca para guardar roupa, a mochila para milhar cavalo, a peia para prendê-lo em viagem, as bainhas de faca, as bruacas e surrões, a roupa de entrar no mato, os banguês para curtume ou para apurar sal; para os açudes, o material de aterro era levado em couros puxados por juntas de bois que calcavam a terra com seu peso; em couro pisava-se tabaco para o nariz” (Abreu, 2004, p. 135).

⁸³ Importante ressaltar que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/Pnad, 2022), os números apresentaram queda nos últimos quatro anos. Em 2016, a porcentagem que representava quantas pessoas com mais de 25 anos estavam fora da escola após concluírem o Ensino Fundamental, ou seja, que não terminaram o Ensino Médio, era de 13,8%. Já a taxa de quem, nesta faixa etária, não tinha instrução ou não terminou de cursar o fundamental era de 51,8%.

concluíram o Ensino Fundamental (47,2%) e dos que não terminaram o Ensino Médio (12,7%). A pesquisa, realizada pelo IBGE, revela, ainda, que jovens negros têm menos acesso à educação no Ceará. Dentre eles, 63,5% não completaram os estudos, enquanto a taxa é de 49,6% entre jovens brancos. A discrepância também é percebida nos dados sobre conclusão da educação superior, já que apenas 9% dos jovens negros têm esse nível de ensino completo. O acesso entre brancos é mais que o dobro, chegando a 20%. Além da raça, o estudo traz o recorte de gênero para a educação. Homens maiores de 25 anos têm pior escolaridade do que as mulheres; 51,1% deles não têm instrução, apenas 27,1% concluíram o Ensino Médio e só 9,6% têm educação superior completa. Segundo a Pnad Contínua, pelo menos 14,2% das mulheres concluíram a Educação Superior, 29,1% fizeram o Ensino Médio e 43,8% não terminaram o Ensino Fundamental ou não têm instrução básica escolar. Em 2022, a proporção de jovens de 18 a 29 anos que concluiu o Ensino Médio no estado cresceu e atingiu 72,37%, o maior desempenho nos últimos dez anos, contra 50,17% em igual período de 2012 (SEDUC-CE, 2023)⁸⁴.

Dentro do fluxo de organização e de acompanhamento às suas demandas, a Secretaria de Educação do Ceará, articula-se por meio de quatro Secretarias Executivas: 1. Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar; 2. Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios; 3. Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional; 4. Secretaria Executiva de Gestão e Planejamento Interno.

Figura 9: Parte do Organograma da Secretaria da Educação do Ceará, 2024



Fonte: elaboração nossa

⁸⁴ De acordo com a SEDUC-CE, o Ceará, em 2021, apresentou ligeiros avanços na proporção de jovens que concluíram o Ensino Médio em comparação com os últimos dez anos. O governo estadual apontou como fatores de melhoria os investimentos na rede estadual de Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/09/22/ceara-tem-maior-crescimento-dos-ultimos-dez-anos-na-proporcao-de-jovens-que-concluirem-o-ensino-medio/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

Essas Secretarias Executivas se desmembram em coordenadorias, com a finalidade de acompanhar áreas específicas, conforme suas finalidades: gestão da rede escolar, política de cooperação com os municípios, Ensino Médio e educação profissional e gestão e planejamento interno. No específico da Secretaria Executiva, o Ensino Médio e Profissional, as coordenadorias atuam sobre as seguintes áreas: gestão pedagógica, educação em tempo integral, Ensino Médio e educação profissional, protagonismo estudantil, diversidade e inclusão, formação docente, educação a distância, avaliação, desenvolvimento e resultado da aprendizagem. Todas articuladas para o alcance das metas de desempenho estabelecidas nas avaliações de larga escala em âmbito estadual, nacional e internacional.

Figura 10: Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional do Ceará, 2023



Fonte: SEDUC-CE, 2023

Para discussão, destaco os papéis da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM e da Coordenadoria de Educação Profissional - COEDP, a quem compete elaborar, implementar, coordenar e monitorar o conjunto das políticas direcionadas ao Ensino Médio e à educação profissional no âmbito do Ceará. Dentre suas atribuições, compete à COGEM:

- i) **conceber**, em articulação com as demais coordenadorias da Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional, diretrizes e políticas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na rede pública estadual;
- ii) **coordenar, orientar e acompanhar**, em articulação com as CREDES/SEFOR, a implementação das políticas curriculares e diretrizes pedagógicas no âmbito das escolas da rede pública estadual;

- iii) desenvolver, em parceria com a Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância, ações de formação continuada para professores e equipes pedagógicas das escolas da rede pública estadual;
- iv) **disseminar a concepção de Educação Integral**, de modo a promover o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões;
- v) coordenar a implementação de projetos e programas, estaduais e federais, que contribuam para o desenvolvimento, o fortalecimento e a diversidade do currículo escolar, em consonância com os documentos oficiais (SEDUC-CE, 2023, grifo nosso).

Quanto à COEDP, cabe-lhe:

- i) definir os **modelos de gestão e pedagógico das escolas de educação profissional** e implementá-los em articulação com a SEFOR, as CREDES e as instituições colaboradoras;
- ii) coordenar as diversas áreas da coordenadoria, garantindo a **integração dos resultados pactuados, a sustentação e a continuidade da rede de escolas de educação profissional**;
- iii) definir **objetivos, metas e o padrão de funcionamento** da rede de escolas em tempo integral integrado à educação profissional e acompanhar, com as Credes e Sefor, a infraestrutura física, recursos materiais e insumos, que permitam às escolas estaduais de educação profissional o desenvolvimento satisfatório de suas atividades, em articulação com as diversas Coordenadorias da Seduc;
- iv) fomentar o **desenvolvimento de perfil protagonista e empreendedor dos alunos do Ensino Médio nas escolas estaduais de educação profissional**, através de startup e/ou empresa júnior;
- v) contribuir com a **formação de jovens**, no âmbito das escolas estaduais de educação profissional, de modo a desenvolver uma **visão ético-política e a capacidade de liderança em processos de mudanças** para a participação criativa e solidária no encaminhamento e na resolução de questões que digam respeito ao bem comum;
- vi) coordenar, juntamente às diversas Coordenadorias da Seduc, o processo de **atualização dos materiais normativos e instrucionais sobre o Ensino Médio integrado à educação profissional**;
- vii) definir, conjuntamente com a Coordenadoria de Gestão da Rede Escolar, os **critérios para processo de ingresso nas escolas de educação profissional** (SEDUC-CE, 2023, grifos nossos).

Desde a concepção das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, coube à COGEM e à COEDP efetivarem a sua implementação, tomando por base o modelo de gestão da Tecnologia Empresarial Odebrecht, cujo Manual Operacional⁸⁵ encontra-se disponível na página oficial da Secretaria da Educação (SEDUC-CE). Desde então, conforme os normativos da SEDUC-CE, coube às secretarias viabilizarem formações e planejamentos com vistas à adoção do modelo nas escolas.

O Programa das Escolas Estaduais de Educação Profissional iniciou em 2008, com 25 escolas públicas ofertando o Ensino Profissional, algumas construídas, outras adaptadas, e

⁸⁵ ODEBRECHT. Manual Operacional. *Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Odebrecht*. Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira. Instituto Corresponsabilidade pela Educação, 2007. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

pouco a pouco, outras foram sendo implementadas. No geral, todas organizam-se por meio de Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação, que atende aos pressupostos da Tecnologia Empresarial. As estruturas físicas contam com amplo espaço que abarca salas de aula, auditório, cozinha, refeitório, quadra esportiva, biblioteca, laboratório de informática, banheiros e salas adaptadas conforme as especificidades dos cursos profissionais.

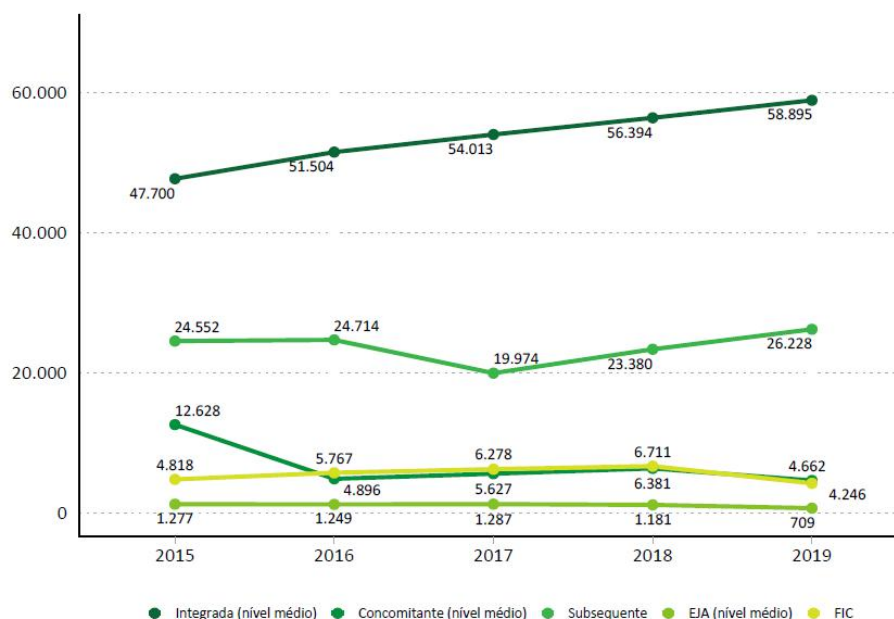
A rede estadual cearense possui, em 2024, 341 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e 131 Escolas Estaduais de Educação Profissional, que ofertam o Ensino Médio integrado (Ensino Médio e Ensino Profissional), contemplando mais de 140 mil estudantes em 165 municípios (SEDUC-CE, 2024). O Ceará desenvolve seu projeto educacional com base no programa *Ceará Educa Mais*⁸⁶, constituído de 25 ações destinadas à progressiva melhoria da qualidade da educação cearense.

O programa Ceará Educa Mais está fundamentado em oito eixos: aperfeiçoamento pedagógico; desenvolvimento e qualificação dos professores; avanço na aprendizagem; tempo integral; cuidado e inclusão; preparação para o Enem; educação conectada; e qualificação acadêmica e profissional dos Estudantes. Nessa investigação, debruço sobre o último eixo, que toca na preocupação com a qualificação profissional e acadêmica e analiso as estruturas de gestão que envolvem a formação dos estudantes nas Escolas de Ensino Médio Integrado do estado, alinhadas ao modelo de tecnologia empresarial.

Conforme o Censo da Educação Básica no Ceará, em informações compiladas pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE), em 2019, o estado registrou um aumento de 4,1% de 2015 a 2019 no número total de matrículas da educação profissional, chegando a 94.740 matrículas. Em relação ao ano de 2018, o número de matrículas da educação profissional integrada ao Ensino Médio cresceu 4,4 %. O Ensino Médio Integrado saltou de 47.700, em 2015, para 58.895 matrículas em 2019.

⁸⁶ O Programa Ceará Educa Mais é monitorado por meio da plataforma *Avaliação e Monitoramento da Educação Básica* (<https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>), que fornece os resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações, indicadores de qualidade e oferta da educação básica, no Brasil e no estado, além de a ferramentas para a elaboração e o monitoramento de projetos e programas educacionais, bem como um ambiente de desenvolvimento profissional voltado à interpretação e ao uso dos indicadores (SEDUC, 2024).

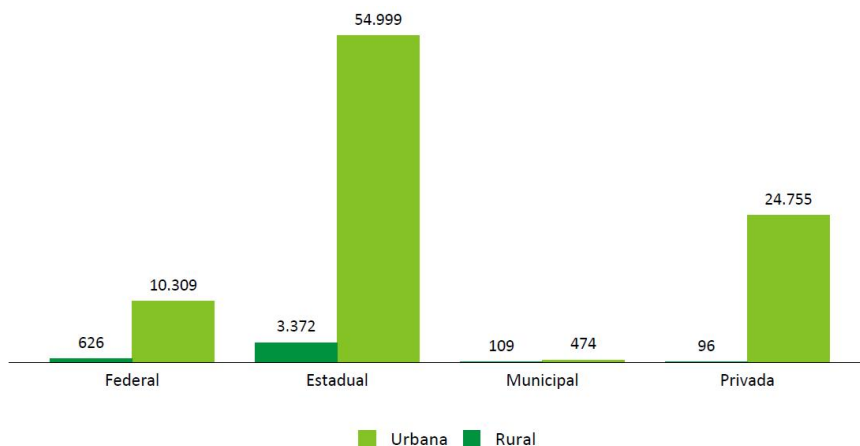
Gráfico 4: Número total de matrículas na educação profissional (Ceará)



Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/Inep, 2021)

No que tange o número de matrículas na educação profissional, segundo a dependência administrativa e a localização da escola, os matriculados estão, principalmente, concentrados na rede estadual, com 61,6% das matrículas, seguido da rede privada, com 26,2% das matrículas. Verifica-se, ainda, que 18,7% das matrículas da rede municipal estão localizadas na Zona rural.

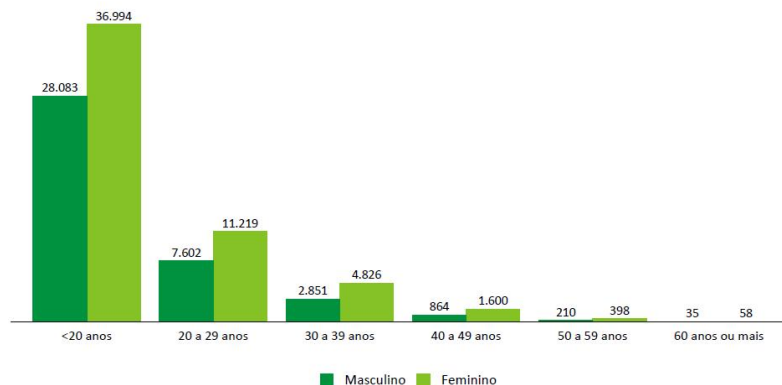
Gráfico 5: Matrículas na educação profissional por dependência administrativa e localização (Ceará)



Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/Inep, 2021)

Sobre o número de matrículas, na faixa etária e o sexo, a educação profissional é composta, predominantemente, por alunos com menos de 20 anos, que representam 68,7% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo feminino são maioria, representando 56,8% das matrículas.

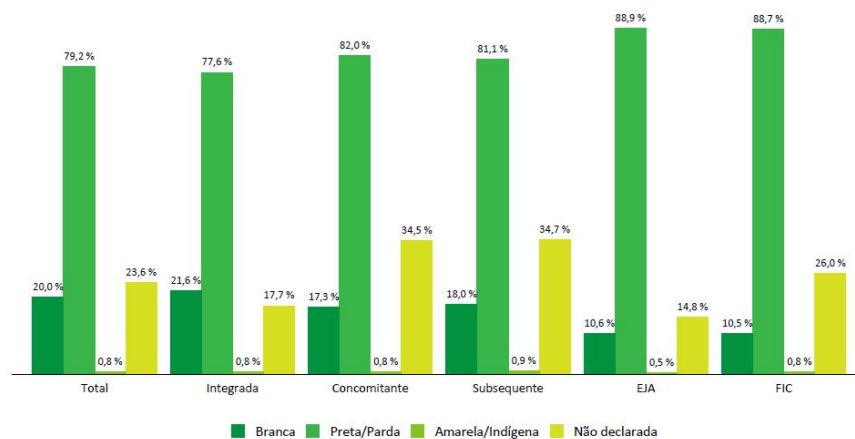
Gráfico 6: Organização etária e sexo dos matriculados na educação profissional (Ceará)



Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/Inep, 2021)

Quanto ao percentual de matrículas na educação profissional, segundo a cor/raça, verifica-se que brancos e pretos/pardos representam, respectivamente, 20,0% e 79,2% das matrículas. Quando investigadas as modalidades da educação profissional, percebe-se um maior percentual de brancos na modalidade integrada ao nível médio (21,6%), assim como, de pretos/pardos na modalidade EJA de nível médio (88,9%). Os alunos declarados como amarelos/indígenas representam apenas 0,8% da matrícula total.

Gráfico 7: Matrículas na educação profissional por critérios de cor e raça (Ceará)



Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/Inep, 2021)

Os dados estatísticos evidenciam que os desafios e finalidades educacionais a serem enfrentados pelo Ensino Médio, no Ceará, estão presentes nas realidades dos demais estados brasileiros. A modalidade do Ensino Médio Integrado foi utilizada como tentativa de sanar as históricas lacunas apresentadas por essa etapa de ensino, firmando o alinhamento do Ensino Médio regular, com a educação profissional, e no estado do Ceará, esse modelo como uma política de educação, cujo processo se iniciou em 2008, com base nas prerrogativas trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004, que estabeleceu o Ensino Médio Integrado à educação profissional, entrelaçando ensino regular e profissional via aparato estatal.

Com o Decreto nº 5.154/2004, de acordo com Santos (2017, p. 235), passou a ocorrer, na gestão escolar, “ao contrário de um propositivo discurso favorável ao ‘novo’, foi a ampliação do alcance de uma educação destinada especificamente à profissionalização precoce.” Ao alinhar-se às exigências do mundo do trabalho, sob a ótica neoliberal, legitimou-se a entrada da educação profissional na educação básica, via aparato estatal, contribuindo para reforçar a ideologia mercadológica empresarial na escola pública.

No plano discursivo das ações e das medidas, passou a vigorar a defesa de uma melhor qualificação profissional, e, com ela, a inculcação de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso ou fracasso, efetivando a adequação do aparato educativo aos imperativos tecnocráticos próprios do mercado. Ao impor aos indivíduos a responsabilização pelo (in)sucesso educacional, a meritocracia passa a exercer papel central no discurso e nas ações de legitimação das políticas públicas para a educação, gerando a culpabilização do indivíduo e a desresponsabilização do estado. Nesse momento, a gestão tecnocrática-empresarial e a ideologia do empreendedorismo empresarial firmaram-se, também, no Ensino Médio regular via aparato estatal.

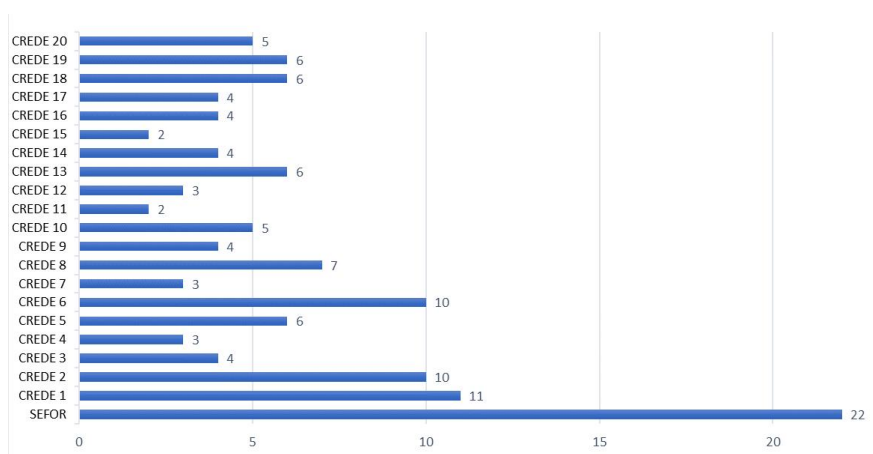
Nesse movimento, em 2007, o Governo Federal instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302, para contribuir para o fortalecimento e a expansão da educação profissional e tecnológica (MEC, 2022). Com ele, os estados foram estimulados a investirem na criação, modernização e expansão das redes públicas de Ensino Médio integrado à educação profissional, como meio de promover a integração entre o conhecimento do Ensino Médio com a prática (BRASIL, 2021). Na ocasião, o governo do estado do Ceará viu uma oportunidade para a implementação de um projeto que atendessem aos

interesses do empresariado local e, ao mesmo tempo, elevar os seus índices nas avaliações em larga escala (SEDUC-CE, 2022).

No Ceará, eleito governador do Estado, em 2006, Cid Gomes (PDT) implementou projetos nas áreas de inclusão digital, segurança pública e fomento à indústria siderúrgica e de petróleo. Como já mencionamos, implementou o Programa de Alfabetização Idade Certa (PAIC), enquanto prefeito de Sobral/CE, posteriormente, foi adotado pelo Governo Federal com o nome Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Após o seu mandato como governador, assumiu o Ministério da Educação, atuando no primeiro trimestre de 2015, no governo da presidenta Dilma Rousseff.

Contando com os aportes financeiros do Governo Federal e a parceria com o empresariado local, sob a gestão do governador Cid Gomes (PDT), o estado do Ceará instituiu, em 2008, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), por meio da Lei estadual nº 14.273/2008, passando a adotar na rede pública um programa de Ensino Médio Integrado de acordo com os conceitos gerenciais da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) e da Tecnologia Empresarial Educacional (TESE) (SEDUC-CE, 2022; Pereira, 2020). Tamanho foi o investimento que o estado do Ceará chegou a 2023 com 131 escolas profissionalizantes instaladas. A seguir, observa-se o quantitativo das EEEP⁸⁷, distribuídas nas 20 Regionais entre Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE, que abrangem todas as cidades fora da capital.

Gráfico 8: Escolas Estaduais de Educação Profissional conforme SEFOR e CREDE



Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pela SEDUC-CE, em junho de 2023

⁸⁷ O Anexo II apresenta a relação de todas as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, as cidades, endereços e regiões administrativas do Estado onde estão localizadas.

Ressalta-se que a maior concentração das escolas públicas se encontra na região metropolitana (SEFOR e CREDE 1), especialmente em função da proximidade com os polos empresariais e industriais situados em Fortaleza. Na região, há um conjunto de 22 escolas, que atendem a capital e as cidades de suas proximidades. No total, o Ceará ofertou, para o ano letivo de 2022, 21 mil novas vagas para a 1ª série do Ensino Médio.

A seguir, apresento a relação dos cursos técnicos ofertados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, em alinhamento com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) do Ministério da Educação (SEDUC-CE, 2023). A questão não está necessariamente nos cursos ofertados, como resguarda a escola politécnica, defendida por Gramsci (2016); Pistrack (2018); Frigotto, Ciavata e Ramos (2012) e outros teóricos marxistas que defendem a escola politécnica, a qual busca levar o estudante a compreender os fundamentos teóricos e filosóficos do processo formativo, ou seja, a escola desinteressada. O problema está no estreitamento e direcionamento empresarial com um único objetivo que tem se estabelecido nas escolas de Ensino Médio profissionais geridas sob a perspectiva tecnocrática e empresarial, que se expressa pelo esmagador controle ativo sobre o conteúdo e a formação escolar, perdendo a perspectiva da formação integral.

Quadro 4: Oferta dos cursos técnicos conforme seus eixos tecnológicos (EEEP)

Eixo Tecnológico	Cursos Técnicos
Ambiente e Saúde	Enfermagem, Estética, Massoterapia, Meio Ambiente, Saúde Bucal, Nutrição e Dietética
Controle e Processos Industriais	Automação Industrial, Eletromecânica, Eletrotécnica, Manutenção Automotiva, Mecânica
Desenvolvimento Educacional e Social	Secretaria Escolar, Tradução e Interpretação de Libras, Instrução de Libras – Experimental
Gestão e Negócios	Administração, Comércio, Contabilidade, Finanças, Logística, Secretariado, Transações Imobiliárias
Informação e Comunicação	Informática, Rede de Computadores
Infraestrutura	Agrimensura, Desenho de Construção Civil, Edificações, Portos
Produção Alimentícia	Agroindústria
Produção Cultural e Design	Design de Interiores, Gestão Cultural - Experimental, Modelagem do Vestuário, Multimídia, Paisagismo, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda, Regência
Produção Industrial	Biotecnologia, Fabricação Mecânica, Moveis, Têxtil, Petróleo e Gás, Química, Têxtil, Vestuário
Recursos Naturais	Agricultura (Floricultura), Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Fruticultura, Mineração
Segurança	Segurança do Trabalho
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Eventos, Guia de Turismo, Hospedagem

Fonte: Coordenadoria de Educação Profissional (SEDUC-CE, 2022)

Nas EEEP, a matriz curricular⁸⁸ contempla a formação geral, com disciplinas da base nacional comum requeridas pelo Ensino Médio; a formação profissional, com disciplinas relacionadas a cada um dos cursos técnicos desenvolvidos; e a parte diversificada, com conteúdos voltados para a formação cidadã, tanto no campo pessoal quanto profissional, cujo foco central está no projeto de vida, no empreendedorismo e na relação com o mundo do trabalho. Independente da escolha profissional do estudante, todos têm acesso aos conteúdos da formação geral e da parte diversificada.

Ao prosseguir, vê-se que todas as vagas de acesso às escolas são ofertadas conforme Edital unificado - Anexo VI - para o conjunto das escolas, que estabelece as normas e fixa o período de inscrições para as matrículas dos novos estudantes nas EEEP, com vagas destinadas ao ingresso na 1ª Série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para o ano letivo em questão (Modelo Edital, 2022).

Os editais do processo de seleção dos estudantes para as vagas nessas escolas obedecem a rígidos critérios de desempenho, selecionar os aptos, os melhores. No geral, todas as vagas são preenchidas e são bastante concorridas entre os candidatos, que são avaliados conforme seu desempenho escolar no Ensino Fundamental. A lógica da seleção dos “bons” revela-se como critério básico de classificação, evidenciando os condicionamentos meritocráticos, neotecnicistas, pragmáticos e mercadológicos assumidos nas EEEP. Exalta-se a gestão tecnocrática e empresarial nelas, pois se assemelham e se aproximam, eficazmente, às demandas emergentes do mercado de trabalho (Odebrecht, 2007). Trata-se de uma perspectiva que se contrapõe ao imperativo constitucional da gestão democrática das escolas públicas, que implica, também, na garantia de condições de acesso e permanência de todos os estudantes na escola.

Em 2021, ao ressaltar os bons resultados das EEEP na educação do Ceará, o então governador Camilo Santana (PT) sinalizou que “o diferencial das escolas de educação profissional é que o aluno passou a receber uma bolsa paga pelo Estado para fazer um estágio em uma empresa. Isso amplia sua adesão ao programa, melhora seu rendimento e evita sua

⁸⁸ A Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) disponibiliza toda a organização curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional, com a integração entre as disciplinas do Ensino Médio e dos cursos técnicos. Busca-se, anualmente, realizar a revisão curricular dos cursos técnicos com o objetivo de adequar o conteúdo de acordo com o perfil de profissional desejado e em consonância com o que se requer deste quando da sua atuação no campo de trabalho. Respeitadas as especificidades regionais, a concepção dos currículos dos cursos de educação profissional tem como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/curriculo/>. Acesso em: 15 out. 2023.

evasão da escola, além de já o direcionar para o mercado de trabalho” (SEDUC-CE, 2021). Esse relato evidencia o alinhamento de interesses do governo e o patrocínio do empresariado local. Trata-se de uma assertiva que corrobora para o entendimento de que a tecnocracia é neutra e eficaz, evidencia o movimento de políticos e empresários, em vista do estreitamento entre interesses tecnológicos políticos e a sustentação de padrões econômicos.

Pensei: só a bolsa resolve? Ao realizar as entrevistas com os gestores escolares e examinar as respostas dos estudantes egressos, vi que há problemas estruturais agudos a serem enfrentados, como os desafios relacionados ao acesso e à permanência dos jovens na escola, condições de trabalho dos profissionais de educação, demandas de infraestrutura nas escolas, finalidades do currículo escolar, formação pragmática e instrumentalista, fragilidade no espaços de participação e formação cultural dos estudante, contexto do desemprego, dificuldades de acesso à educação superior, etc.

A seguir, listo os índices das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), entre 2008 e 2023, elencando número de escolas, municípios atendidos, número de cursos ofertados, matrículas, concluintes e percentual de conclusão.

Tabela 1: EEEP do Ceará, municípios, matrículas, cursos e concluintes de 2008 a 2023

Ano	Número de EEEP	Número de Municípios	Número de Cursos	Matrículas (1ª, 2ª e 3ª séries)	Número de concluintes	Percentual concluintes
2008	25	20	4	4.181	3.530	84,43%
2009	51	39	13	11.349	10.993	96,86%
2010	59	42	18	17.481	16.917	96,77%
2011	77	57	43	23.916	23.500	98,26%
2012	92	71	51	29.885	29.750	99,55%
2013	97	74	51	35.981	35.950	99,91%
2014	106	82	53	40.897	40.842	99,87%
2015	111	88	52	44.897	44.875	99,95%
2016	115	90	53	48.089	48.051	99,92%
2017	116	93	53	49.894	49.630	99,47%
2018	119	95	52	52.571	52.421	99,71%
2019	121	98	52	53.830	53.711	99,78%
2020	122	98	52	55.000	54.930	99,87%
2021	122	98	52	56.000	55.839	99,71%
2022	123	99	54	57.000	56.359	98,88%
2023	131	109	54	60.000	-	-

Fonte: Elaboração nossa (a partir de dados obtidos com a Coordenadoria de Educação)

De forma geral, as EEEP possuem índice de conclusão em média maior que 95%, o que demonstra a apresentação de resultados relativamente satisfatórios. Os dados obtidos no campo empírico sinalizam que os casos de reprovação, desistência, evasão e abandono são poucos e acontece por razões pessoais dos estudantes, desalento, dificuldades, incertezas no futuro, decepção e que vivem diferentes realidades, culturais e visões.

Como se pode ver, em 2023 as escolas profissionais do estado do Ceará ofertaram 54 cursos técnicos em 109 municípios e na capital, atendendo cerca de 60 mil jovens. De 2010, ano de formação das primeiras turmas da educação profissional, até 2022, foram cerca 532.423 estudantes concluintes. Com base nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, o Ceará é o segundo estado do Brasil com maior número de escolas de Ensino Médio (públicas estaduais) mais bem classificadas, sendo 21 no total, atrás apenas de São Paulo, com 83 escolas. Das 21 escolas cearenses classificadas entre as 100 primeiras no país, com exceção do Colégio da Polícia Militar – Coronel Hervano Macedo Júnior, todas as demais são escolas de ensino profissionalizante (SEDUC-CE, 2023).

Embora os resultados pareçam promissores, importa dizer que os editais do processo de seleção dos estudantes para as vagas nessas escolas obedecem a rígidos critérios de desempenho durante o Ensino Fundamental, com propensão à escolha dos “melhores” e tecnicamente mais capacitados às exigências dos cursos de profissionalização.

No modelo adotado nas escolas de Ensino Médio Profissional, o estudante estagiário é remunerado com uma bolsa, custeada pelo governo estadual, no valor de R\$ 388,16 por cada 100h de estágios cumpridos, o que significa que o estudante realiza o estágio em 5 dias por semana com 4 horas por dia. Além de ser insuficiente o valor da bolsa, para parecer justo e democrático, encobrem-se os lucros das empresas e dos empregadores.

Um exame crítico sobre tal processo demonstra que a exploração acontece e é legitimada e comemorada pelo poder público e pelos empresários. Empurra os estudantes pobres e negros para garantir a produção de mercadoria e extração de mais valia praticada pelos donos meios de produção. Se em outro momento histórico, a bolsa foi defendida, inclusive pelos movimentos de esquerda, como um meio de favorecer a permanência do estudante na escola, a prática foi assumida pelos governos, e em conluio com os empresários serve para legitimar o trabalho precoce e o treinamento do estudante para o mundo do

trabalho, o que se atrela à exclusão daqueles que não conseguem cumprir a carga horária estipulada, a maioria, mulheres.

Quando se analisa o desempenho global do Ensino Médio público no estado, os dados revelam as fragilidades dessa etapa de ensino, especialmente no que se refere aos jovens que não acessam as EEEP. De acordo com o Censo da Educação Básica (Inep/MEC, 2020), em 2019, no Ceará foram registradas 360.265 matrículas no Ensino Médio. Esse número é 3,5% menor do que o número de matrículas registradas em 2015. O Ensino Médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 7,5% no número de matrículas, entre 2015 e 2019, e o Ensino Médio integrado à educação profissional apresentou um aumento de 23,5% no mesmo período. Em 2023, possui 60 mil matrículas.

Quanto à distorção idade/série, as taxas do Ensino Médio são mais elevadas na rede pública do que na privada. Na rede pública, a maior distorção foi observada para a primeira série, com taxa de 26,6%. O referido Censo ainda demonstra que, em 2019, o Ceará possuía 74% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio. Dos jovens até 19 anos que já concluíram o Ensino Médio, o índice é de 67,6⁸⁹.

A posse desses dados e o rigor crítico sobre o Ensino Médio no estado apontam para o fato de que, embora as EEEP tenham destaque entre os índices de avaliação do Ibeb, há que se pensar nos 32,4% dos jovens até 19 anos que não concluíram essa etapa de ensino, nem no modelo regular nem no profissional, e nos leva a refletir questões estruturais que distanciam os jovens da escola, mesmo assim, eles retornam a ela, em busca de formação e capacitação, para garantir a sobrevivência familiar e trabalho, e, ainda, para onde foram os estudantes que não conseguiram vaga nas EEEP? Mais do que nunca, urge avançar em propostas que articulem educação, cultura e trabalho e tecnologia, superando o trabalho manual e trabalho intelectual que, historicamente, rege o processo educativo brasileiro (Moura, 2010; Frigotto; Ciavata; Ramos, 2012).

Tal realidade sinaliza a discrepância entre as promessas que envolvem discursos e práticas de eficiência e empregabilidade e as condições a que estão submetidos os jovens que dependem, exclusivamente, da escola pública para sua formação, inclusive a perversidade da formação do sujeito para atender ao mercado. É justamente esse o ponto que se evidencia na lógica da racionalidade, flexibilidade e do empreendedorismo que move a integração Ensino

⁸⁹ De acordo com o PNE 2014-2024, a meta 9, sobre o Ensino Médio, prevê uma taxa de concluintes no Ensino Médio a taxa de matrículas e concluintes de 95% em âmbito nacional. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 15 out. 2023.

Médio e Educação Profissional: a preocupação em atender à demanda do mercado em detrimento do cumprimento da função social da escola, da elevação das capacidades cognitivas, artísticas, estéticas e éticas, enfim da melhoria das condições de vida da população cearense e brasileira.

3.4 Considerações parciais

Este capítulo examinou a gestão tecnocrática e gerencialista na educação básica pública e profissional do Ceará no período de 2008 a 2023. Com base na legislação educacional estadual, documentos e dados estatísticos da educação profissional e do Ensino Médio, constatou-se como se dá a interlocução dos grupos empresariais na formulação e na execução da política educacional do estado. A Tecnologia Empresarial Socioeducacional da Odebrecht - TESE, do Instituto Corresponsabilidade pela Educação - ICE, e o Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, são as plataformas de gerenciamento e controle que, atualmente, subsidiam a gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, materializando o imperativo tecnocrático na gestão educacional.

Ao mergulhar no método de investigação, pelos documentos, entrevistas, relatos, dados estatísticos, pude apreender as seguintes contradições: a) os fundamentos teóricos filosóficos estão nos princípios do neotecnicismo – aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser - patrocinados pelos organismos internacionais e amplamente difundidos pela Unesco, a meritocracia, alavancada pela lógica de seleção dos bons e pela exclusão, e o empreendedorismo, fomentado pelo padrão produtivista do empresariado, que gera a falsa sensação de autonomia e de promoção social (Derlors, 1996; Duarte, 2001); b) na tecnocracia político-econômica está a ideologia que encobre as decisões dos especialistas, dos técnicos e dos *experts* para suplantarem os princípios da gestão democrática, promovendo novos padrões de gerenciamento e controle da gestão e a padronização curricular nas escolas (Vargas; Marques, 2021); c) nas parcerias público e privado, que reconfiguram a gestão das escolas, estão evidenciadas as diretivas advindas do empresariado, que passam a incidir sobre a educação básica e profissional via aparato estatal (Fontes, 2009; Spring, 2018); d) e em relação ao direito à educação, configura-se uma promessa de qualidade e bem-estar social/educacional pela busca dos resultados e pela

possibilidade de concorrer aos editais postos, ocultando os reais interesses ideológicos que orientam essas práticas (Santos, Belmino e Amaral, 2023; Paro, 2017).

Os dados evidenciam a transposição do modelo de gestão empresarial da Odebrecht e do Instituto Unibanco para as Escolas Estaduais de Educação Profissional, influenciam a gestão escolar, organização dos currículos, a formulação do projeto pedagógico e o gerenciamento dessas escolas, a ser detalhado no capítulo 4. Sob a diretiva dos interesses empresariais, ocorre a reprodução dos seus interesses e suas finalidades no Ensino Médio e na educação profissional, influenciando, também, a gestão do sistema, seja por meio da legislação educacional, seja por intermédio do Programa Jovem de Futuro e do Programa Ceará Educa Mais.

CAPÍTULO 4

A GESTÃO TECNOCRÁTICA-EMPRESARIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP DO CEARÁ

“Condições dignas de vida e de trabalho, a geração de emprego e renda, principalmente para os jovens, e o respeito aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, a superação da escravidão e de toda forma de exploração são motivos de celebração e de contínuo cuidado.” (Mensagem da CNBB, 1º de maio de 2024)

Em mensagem dirigida aos trabalhadores e às trabalhadoras, em 1º de maio de 2024, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) abordou a necessidade de se garantir condições dignas de vida, trabalho, emprego e renda para o povo brasileiro, especialmente para os jovens, superando toda forma de exploração, privação de direitos e expropriação dos trabalhadores numa sociedade que apresenta elevados índices de desemprego⁹⁰ e precarização das condições de trabalho.

Se na encíclica de *Rerum Novarum* (1891) aparecem sinalizações sobre o cerceamento dos direitos dos trabalhadores, no contexto de industrialização da Europa e de consolidação do liberalismo econômico: “estamos persuadidos de que é necessário, com medidas eficazes, vir em auxílio dos homens das classes inferiores, atendendo a que eles estão, pela maior parte, numa situação de infortúnio e de miséria imerecida” (Leão XIII, 1991, p. 9). O advento do capitalismo, fundado sob a perspectiva da acumulação, do lucro e da mais valia, fez emergir conexões e estruturas que conectam estado, mercado e igrejas, que levaram Marx e Engels (2011, p. 39) a afirmarem, no *Manifesto do Partido Comunista*, que “a história de toda sociedade até hoje é a história da luta de classes”, demonstrando que o antagonismo social e a exploração dos trabalhadores constituem marcas que acompanham a história humana.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a gestão tecnocrática-empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará e demonstrar como, efetivamente, se expressa a atuação e a influência dos grupos empresariais na formulação e na gestão das ações educacionais direcionadas às escolas públicas de Ensino Médio profissional frequentadas pelos filhos da classe trabalhadora. Parte-se das seguintes questões específicas: i) que padrões

⁹⁰ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego do Brasil subiu para 7,9% no 1º trimestre de 2024. O país havia fechado o 4º trimestre de 2023 em 7,4%. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Relatório do Trimestre Móvel, jan.-mar./2024 (IBGE, 2024, p. 3).

definem a gestão empresarial das escolas de Ensino Médio do Ceará sob a égide do modelo empresarial Odebrecht e do Instituto Unibanco?; ii) como as EEEP do Ceará, sob a égide do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e do Instituto Unibanco, desenvolvem e aplicam a gestão tecnocrática e empresarial em 2008 a 2023?; iii) quais as características do Ciclo PDCA (Odebrecht) e do Circuito de Gestão (Unibanco) estão presentes na gestão do sistema e na gestão escolar?; iv) como a tecnocracia no sistema e na gestão escolar das EEEP?; v) como a gestão tecnocrática-empresarial suprime/substitui/asfixia a gestão democrática nas EEEP?

Afirma-se a quarta premissa teórica de que a política de educação profissional do Ceará alinha-se às exigências da gestão tecnocrática e empresarial por meio da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), da Odebrecht (2007), e do Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco (2021) para atender às demandas emergentes do mercado de trabalho pela formação escolar, pelo currículo e pela gestão do sistema educacional.

O capítulo apresenta as instituições, os critérios de escolha e o perfil dos interlocutores, situando os dados, a categorização, análise e os resultados obtidos a partir do campo empírico, com a exposição do percurso metodológico. Depois, analisa como se expressa a reprodução da gestão tecnocrática e empresarial no sistema e nas escolas, desde a perspectiva dos interlocutores: as coordenadorias ligadas à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE), os diretores escolares, os coordenadores pedagógicos e os estudantes egressos⁹¹ das Escolas Estaduais de Educação Profissional, evidenciando a forma de gestão empresarial que tem se reproduzido nas escolas cearenses, tendo como agentes grupos empresariais em parceria com o governo estadual.

4.1 O percurso teórico-metodológico, documentos, instituições, critérios e interlocutores

Para compreender como se materializa a gestão tecnocrática e empresarial nas escolas profissionais de Ensino Médio do Ceará, que é objeto desta tese, assumo os pressupostos filosóficos e teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Em termos de procedimentos empíricos e organização para a coleta de dados, fez-se a integração dialética

⁹¹ Registra-se que todos os egressos participantes da pesquisa eram maiores de 18 anos de idade e aceitaram participar da pesquisa, conforme protocolo autorizado na Plataforma Brasil: CAAE: 67930223.5.0000.5540 e Parecer: 6.082.101.

entre três fontes de informação: a produção bibliográfica, a pesquisa documental e os dados do campo empírico, colhidos de três Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

No esforço intelectual de desvelar e apreender o fenômeno estudado e suas múltiplas determinações, optou-se por um estudo histórico-analítico, no qual, os fatos e processos são observados, registrados, analisados e interpretados à luz do método histórico-dialético. Com isso, buscou-se conhecer as relações dialéticas e as contradições que se expressam no campo social, político, econômico e educacional do objeto investigado. Trata-se de um exercício intelectual que se desenvolve com base na força da “abstração”, um movimento que vai da aparência à essência (Marx, 2027; Kosik, 1985). Parte-se da realidade concreta, “da atividade prática e objetiva do homem histórico” (Kosik, 1985, p. 32) e, por meio da interpretação dos dados coletados, utiliza-se de uma forma de análise que seja, ao mesmo tempo, histórica, dinâmica e contraditória, tornando possível a apropriação da totalidade dos fatos sociais e da história para a apreensão do objeto (Cunha; Sousa; Silva, 2014). Nesse exercício intelectual, partimos das categorias do objeto, como formas de expressão do real, para compreender a gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: *reprodução, gestão da Educação e tecnocracia*.

Partindo do princípio de que as categorias são determinações históricas da existência do real e que expressam a forma de ser desse real na realidade objetiva, elas oferecem o suporte necessário para a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa. Por meio do exercício intelectual da abstração, o pesquisador se apropria teoricamente das categorias do método e, com base nelas, elabora suas próprias categorias de apreensão do real, isto é, aquelas que emergem do próprio objeto investigado (Triviños, 2019; Cheptulin, 2004).

A partir do estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) das sucessivas aproximações com o objeto, elegeu-se, durante esse percurso, estas categorias (*reprodução, gestão da Educação e tecnocracia*) para o processo de apreensão do movimento real, das suas relações complexas com o objeto, além do movimento no tempo, no espaço e na história.

Foi por meio do aprofundamento teórico-filosófico, da realização das entrevistas, das observações nas escolas, como formas de compreender o real e o seu dinamismo histórico, que neste estudo nos apoiamos nas categorias de análise do método marxiano⁹², nas categorias

⁹²Dentre as categorias centrais do materialismo histórico-dialético destacam-se o trabalho, a contradição, a mediação e a totalidade. O trabalho diz respeito ao meio através do qual os homens agem na natureza, construindo a si e o seu meio, a contradição é fruto constante transformação da realidade, a mediação expressa a capacidade de compreender o real e transformá-lo, a totalidade expressa que o todo é parte do movimento dialético constituinte do ser social (Neto, 2011. Konder, 1981; Kosik, 1985).

do objeto (reprodução, gestão da Educação e tecnocracia). Para analisar o fenômeno em sua própria realidade concreta (Cury, 1985), exige-se um movimento que implica a explicitação dos processos estruturais, dinâmicas e relações sociais complexas que ocorrem em determinado tempo-espaço sob a ação dos sujeitos sociais e governos, na sociedade política e sociedade civil (Gramsci, 2000).

Parte-se do entendimento de que a análise do campo empírico contribui para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Ceará, haja vista que, a educação profissional pode favorecer um processo de construção social que, ao mesmo tempo, qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, ético-políticas e desenvolva um espírito investigativo, uma visão crítica para atuar na sociedade (Moura; Ramos; Garcia, 2007; Tartaglia; Silva, 2020). Nesse sentido, elegi como prioridade compreender parte da política por meio da atuação da Secretaria de Educação e os agentes externos, governos, empresariais, fundações e institutos, que influenciam na formulação, direção e na execução das estratégias de gestão das escolas de Ensino Médio profissional.

Tomando por base as categorias do objeto (*reprodução, gestão da Educação e tecnocracia*), e para aprender as suas múltiplas determinações, após leituras, análise da legislação, dos programas, das plataformas e da realização das entrevistas e questionários, elegi e desdobrei em subcategorias empíricas que dão sustentação à investigação. São elas: i) *formas de reprodução*: para apreender as formas de reprodução que se evidenciam por meio de ações, atos, atividades, discursos e posicionamentos institucionais, medidas normativas e organização curricular; ii) *gestão escolar e sistema*: para apreender se há interferência na gestão da política de educacional profissional e sua incidência sobre a prática dos diretores, coordenadores, professores e estudantes; para captar o modo como se estabelece a tecnocracia e parcerias entre governo e empresas na efetivação da política de educação profissional; iii) *Ensino Médio e Profissional*: para averiguar se ocorre e como ocorre ingerência dos empresários na formação dos estudantes; v) *profissionalização e trabalho*: para identificar se há e como ocorre modificações na formação profissional, na vida dos estudantes e sua inserção no mercado de trabalho.

A partir dessas categorias e subcategorias estruturantes da pesquisa empírica, organizei as questões das entrevistas e dos questionário, articulados a partir de cinco eixos temáticos: *Eixo 1: Perfil/formação* (captar o perfil e os níveis de formação dos sujeitos da pesquisa); *Eixo 2: Gestão Tecnológica Empresarial* (compreender os modelos de gestão

empregados no acompanhamento às escolas de educação profissional); *Eixo 3: Gestão Escolar* (analisar a implementação do programa Ceará Educa Mais na Secretaria de Educação e nas escolas pesquisadas); *Eixo 4: Relação formação e trabalho* (compreender o processo de formação dos professores e a valorização do trabalho docente); *Eixo 5: Articulação Ensino Médio/Ensino Profissional* (analisar como se dá a articulação entre o Ensino Médio e a formação profissional, na condução do percurso formativo dos estudantes).

Figura 11: A gestão tecnocrática-empresarial nas EEEP do Ceará (2008 - 2023)



Fonte: elaboração nossa, 2024.

Para o campo empírico, elegi duas coordenadorias ligadas à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE), que acompanham diretamente a formulação e a execução das políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio e à educação profissional no estado; são elas: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM e Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP; também três Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que são espaços onde a política de educação profissional do Ceará se materializa e repercute na atuação de diretores e professores e se reproduz na formação dos estudantes, a saber: i) EEEP Darcy Ribeiro; EEEP Walter Ramos de Araújo; ii) EEEP Leonel de Moura Brizola.

Optei por duas escolas que estão localizadas em regiões de grande impacto na economia do Ceará e uma localizada na região periférica da Grande Fortaleza: i) EEEP Walter Ramos de Araújo, localizada em São Gonçalo do Amarante/CE ; ii) EEEP Leonel de

Moura Brizola, situada na capital cearense, no bairro Maraponga, onde se situa um dos maiores polos da indústria têxtil do Norte-Nordeste; iii) EEEP Darcy Ribeiro, localizada no bairro Conjunto Esperança, região da periferia de Fortaleza/CE.

Ligadas à Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional, as duas coordenadorias são responsáveis pela gestão da macropolítica que gere e direciona as Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará. À Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio compete conceber, em articulação com as demais coordenadorias da Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional, diretrizes e políticas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na rede pública estadual. À Coordenadoria de Educação Profissional cabe definir os modelos de gestão e pedagógico das escolas de Educação Profissional e implementá-los, definindo objetivos, metas e o padrão de funcionamento da rede de escolas em tempo integral integrado à educação profissional.

Das três escolas pesquisadas no campo empírico, o objetivo é compreender como a gestão das escolas de educação profissional impactam na formação escolar e na vida dos estudantes, especialmente como a política de educação básica e profissional se articula com as finalidades inscritas e desejadas pelo governo e pelos empresários. Trata-se de uma aproximação que permite apreender como a gestão tecnocrática e empresarial tem se materializado como parte da política no território investigado.

No que se refere às duas coordenadorias, optou-se pela entrevista semiestruturada com os coordenadores da COGEM e da COEDP, uma vez que são os responsáveis pela formulação e gestão das políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio e à educação profissional no Ceará. No que tange às escolas de educação profissional, optou-se por três instituições escolares para coleta de dados gerais (modelos e ferramentas de gestão, quantitativo de estudantes, número de matriculados por série, estrutura da escola, cursos de profissionalização desenvolvidos, projeto pedagógico, oferta de atividades de esporte e cultura, rotina escolar, instâncias de participação e outras informações inerentes ao cotidiano escolar). Realizei entrevistas (entre maio e junho de 2023) com os coordenadores gerais das coordenadorias e com os diretores escolares e coordenadores pedagógicos das três escolas. Quanto aos estudantes egressos, optei pela aplicação de um questionário, cujo critério foi jovens egressos concluintes em 2020, 2021 e 2022. O questionário continha questões fechadas e abertas. Esses permitiram apreender as dificuldades e complexidades dos cursos, bem como os desafios relacionados à inserção no mercado de trabalho sob a ótica neoliberal.

A seguir, apresento os dados gerais dessas escolas: número de matrículas em 2023, quantitativo de professores (base comum e base técnica), status da função dos diretores e se possuem Projeto Político Pedagógico.

Quadro 5: Dados gerais das escolas investigadas

Escola	Matrículas em 2023	Professores	Diretores eleitos	Projeto Político Pedagógico
EEEP Leonel de Moura Brizola	508	16 professores (12 da base comum e 4 da base técnica)	Sim	Sim
EEEP Darcy Ribeiro	523	17 professores (13 da base comum e 4 da base técnica)	Sim	Sim
EEEP Walter Ramos de Araújo	510	18 professores (12 da base comum e 6 da base técnica)	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2023, com base nas informações fornecidas pelos diretores

Sobre os sujeitos, temos um total de 61 interlocutores, sendo 8 representantes de instâncias de governo e diretivas e 53 estudantes egressos que participaram por meio de questionário investigativo, via *google forms*. Tanto os representantes das coordenadorias ligadas à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) / quanto os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas / possuem ampla experiência no campo da educação, tendo atuado com professores e até mesmo como diretores; e estudantes egressos, obtive um total de 53 respostas, sendo 12 (22,64%) da EEEP Darcy Ribeiro; 9 (16,98%) da EEEP Walter Ramos de Araújo / e 32 (60,38%) da EEEP Leonel de Moura Brizola.

Quadro 6: Interlocutores e instrumentos de coleta de dados empíricos

Instituições	Interlocutores	Instrumentos	Amostragem
Governo do Ceará Secretaria da Educação	- Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - Coordenadoria de Educação Profissional	- Entrevista semiestrutura	2 entrevistas
EEEP Leonel de Moura Brizola	- Diretoria e coordenação pedagógica - Estudantes egressos	- Entrevista semiestruturada - Questionário <i>google forms</i>	2 entrevistas 17 estudantes egressos

EEEP Walter Ramos de Araújo	- Diretoria e coordenação pedagógica	- Entrevista semiestruturada	2 entrevistas
	- Estudantes egressos	- Questionário <i>google forms</i>	17 estudantes egressos
EEEP Darcy Ribeiro	- Diretoria e coordenação pedagógica	- Entrevista semiestruturada	2 entrevistas
	- Estudantes egressos	- Questionário <i>google forms</i>	17 estudantes egressos
Número dos sujeitos diretivos pesquisados			8 sujeitos
Número de estudantes pesquisados			53 egressos
Total de sujeitos do campo empírico			61 interlocutores

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2022.

Acerca do perfil dos gestores do governo cearense e dos diretivos escolares, foram realizadas entrevistas presenciais com os coordenadores da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM) e da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), da Secretaria de Educação do Ceará, durante o mês de junho de 2023. Também foram realizadas entrevistas presenciais com os diretores escolares e os coordenadores pedagógicos das três escolas pesquisadas.

Sobre o perfil dos estudantes, elegi os egressos das escolas de educação profissional investigadas, tomando por base os anos de 2020, 2021 e 2022. O contato se deu sob a mediação das direções das escolas, que possuíam listas de estudantes egressos e nos permitiram o acesso, para os quais foram enviados questionários, a partir do *google forms*, via *WhatsApp*, em julho de 2023. A seguir, no quadro, exponho o cargo, o tempo na função, a formação e o código de sigilo dos coordenadores da Secretaria de Educação, dos diretores escolares e dos coordenadores pedagógicos:

Quadro 7: Interlocutores, cargo, tempo na função, formação e código de anonimato

No Sistema	Cargo	Tempo na função	Formação	Código
Coordenadoria de Gestão do Ensino Médio	Coordenador	6 anos	Letras Português, Especialização em Coordenação Pedagógica e Mestrado em Ciências da Educação	Gestor da COGEM
Coordenadoria de Educação Profissional	Coordenador	4 anos	Matemática, Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Matemática e Doutorado em andamento	Gestor do COEDP

Na Escola	Cargo	Tempo na função	Formação	Código
EEEP Leonel de Moura Brizola	Diretor Escolar	3 anos	Letras Alemão, Especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar	Gestor da EEEP 1
	Coordenador Pedagógico	4 anos	Química, Especialização em Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia, Mestrado em Ciências Físicas Aplicadas e Doutorado em Saneamento Ambiental	Gestor da EEEP 1
EEEP Darcy Ribeiro	Diretor Escolar	3 anos	Química, Especialização em Coordenação Pedagógica e Mestrado em Ensino de Ciências	Gestor da EEEP 2
	Coordenador Pedagógico	2 anos	Matemática, Especialização em Coordenação e Gestão Escolar	Gestor da EEEP 2
EEEP Walter Ramos de Araújo	Diretor Escolar	4 anos	Pedagogia, Matemática, e Especialização em Gestão e Administração Pública	Gestor da EEEP 3
	Coordenador Pedagógico	3 anos	Arquitetura e Especialização em Coordenação Pedagógica	Gestor da EEEP 3

Fonte: elaboração nossa, 2023, a partir de dados fornecidos pelos interlocutores

4.2 Características e cursos das Escolas de Ensino Médio Profissional e perfil dos estudantes egressos

O perfil dos interlocutores da pesquisa possibilita múltiplas interpretações, desde diferentes perspectivas, abarcando a visão daqueles que estão na instância de gestão e articulação das políticas educacionais no Ceará (coordenadorias), aqueles que executam essas políticas nas escolas (gestores escolares) e aqueles que são os destinatários das propostas de gestão e currículo desenvolvidas nas escolas de Ensino Médio profissionalizante (estudantes egressos).

De modo geral, as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, com exceção daquelas que, inicialmente, foram adaptadas para atender a essa modalidade de ensino, a partir de 2011, passaram a ser denominadas pela expressão “padrão MEC”, referindo-se àquelas construídas exclusivamente para abrigar as EEEP e que contaram com recurso advindo do Programa Brasil Profissionalizado do Governo Federal.

Quanto à composição do quadro gestor, os diretores são eleitos para mandatos de 3 anos, sendo permitida uma recondução, entretanto, possuem uma gestão orientada segundo as normativas de gerenciamento da Secretaria de Educação, que possui organizações empresariais que assessoram e monitoram a execução dos programas educacionais definidos como prioritários pelo estado, a saber: o Programa Ceará Educa Mais e o Programa Jovem de Futuro.

Os locais em que essas escolas se instalam, em geral, são regiões periféricas do estado do Ceará, demonstrando a que público elas se destinam, isto é, aos filhos dos trabalhadores para atender às demandas de trabalho das regiões em que se situam, ou seja, tendem a perpetuar o quadro de reprodução que, historicamente, configura a realidade do grupo social ao qual pertencem.

1) Escola Estadual de Educação Profissional Leonel de Moura Brizola

A EEEP Leonel de Moura Brizola foi criada em 2015 e está localizada no Jardim Cearense, em Fortaleza/CE, bairro na região periférica da cidade, próximo a um polo têxtil e à Universidade Estadual do Ceará (UECE), predominantemente povoado por pessoas de baixa renda. Foi inaugurada pelo então governador Camilo Santana, possui 16 docentes, 508 discentes e 22 servidores. É uma escola de tempo integral. Tem eleição de diretor a cada 3 anos e, por enquanto, não há grêmio estudantil, mas líderes de turma. Possui Projeto Político Pedagógico (PPP) e um plano de ação elaborado no modelo PDCA. A estrutura física da escola foi projetada no chamado “padrão MEC” / e dispõe de área externa, estacionamento, salas de aula, biblioteca, auditório, quadra de esportes, banheiros, laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha e refeitório.

Iniciou suas atividades, em 2015, com 116 matrículas e, em 2022, atingiu um quantitativo de 516 estudantes, regularmente matriculados nas três séries do Ensino Médio e com formação direcionada à modalidade do Curso Técnico Integrado. No seu catálogo, conforme Edital 2022⁹³, oferece, atualmente, os seguintes cursos profissionalizantes: Técnicos em Administração; Nutrição e Dietética; Produção de Moda e Redes de Computadores. Essa escola oferece, aos estudantes, o Ensino Médio integrado à educação profissional, realizando

⁹³O Edital nº. 002/2022, estabelece as normas, define os cursos e fixa o período de inscrições para as matrículas dos novos estudantes na EEEP Leonel de Moura Brizola, destinado ao ingresso na 1ª Série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para o ano letivo de 2022 e dá outras providências.

esses estágios em empresas parceiras; todos podem receber uma bolsa mensal, custeada pelo governo estadual, no valor de R\$ 388,16 (2023) por cada 100h de estágios cumpridos, sendo que o estudante realiza o estágio em 5 dias por semana, com 4 horas por dia.

Tabela 2: Quantitativo de estudantes matriculados em 2023 - EEEP Leonel de Moura Brizola

EEEP Leonel de Moura Brizola			
Curso	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Administração	46	43	44
Nutrição e dietética	46	42	42
Multimídia	44	-*	-*
Produção de moda	-*	41	38
Redes de computadores	44	40	38
Total	180	166	162
Total geral: 508 alunos			

Fonte: Elaboração com base em dados fornecidos pela escola, 2023. *Dados não localizados.

Imagem 1: Imagens da estrutura física da EEEP Leonel de Moura Brizola - 2015



Fonte: Elaboração própria, a partir de imagens coletadas na observação empírica, em maio de 2023

2) Escola Estadual de Educação Profissional Darcy Ribeiro

A EEEP Darcy Ribeiro está situada no bairro Conjunto Esperança, na periferia de Fortaleza/CE, região povoada por pessoas de baixa renda. Foi inaugurada em 2013, pelo então governador Cid Gomes. A escola possui 16 docentes, 523 discentes e 19 servidores, em 2023. Os diretores são eleitos e não há a existência de um grêmio estudantil, mas de representantes de turma, eleitos entre eles. É uma escola de tempo integral. Possui um Projeto Político

Pedagógico (PPP) que é atualizado a cada dois anos. Também trabalha com base em ações e metas fixadas em um plano de ação.

A estrutura física da escola segue o mesmo padrão das demais EEEP e tem capacidade para atender 540 alunos, dispondo de 12 salas de aula, auditório, biblioteca, laboratórios de Línguas, Informática, Ciências e Matemática e laboratórios especiais. A Escola conta, também, com quadra poliesportiva e teatro de Arena. Oferta os seguintes cursos técnicos: Agroindústria; Agrimensura; Nutrição e Dietética; além das aulas de formação para a conclusão do Ensino Médio. É uma escola que oferece, aos estudantes, o Ensino Médio integrado à educação profissional, os quais podem realizar estágios em empresas parceiras, com bolsa mensal / no valor de R\$ 388,16 (2023), por 100h de estágios cumpridos, atuando com 4 horas por dia, durante 5 dias semanais.

Tabela 3: Quantitativo de estudantes matriculados em 2023 - EEEP Darcy Ribeiro

EEEP Darcy Ribeiro			
Curso	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Agrimensura	45	45	34
Agroindústria	45	45	43
Desenho de construção civil	45	46	43
Nutrição e dietética	45	46	41
Total	180	182	161
Total geral: 523			

Fonte: elaboração nossa com base em dados fornecidos pela escola, 2023

Imagem 2: Imagens da estrutura física da EEEP Darcy Ribeiro - 2013



Fonte: elaboração própria, a partir de imagens coletadas na observação empírica, em maio de 2023

3) Escola Estadual de Educação Profissional Walter Ramos de Araújo

A EEEP Walter Ramos de Araújo está localizada no bairro Liberdade, do município de São Gonçalo do Amarante/CE, nas proximidades do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Foi inaugurada em 2017, pelo então governador Camilo Santana. A escola possui 18 docentes, 510 discentes e 18 servidores. Os diretores são eleitos e não há a existência de um grêmio estudantil, mas de representantes de turma, que anualmente são eleitos entre eles. É uma escola de tempo integral. Possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) que é atualizado a cada dois anos. A escola trabalha com base em um plano de ação, que é elaborado anualmente, e, cujas ações são lançadas e acompanhadas por meio de plataformas especializadas do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Unibanco, conforme informaram seus gestores.

A estrutura física da escola segue o padrão MEC e tem capacidade para atender 540 alunos em tempo integral, contando com 12 salas de aulas, auditório para 200 lugares, biblioteca, Laboratórios Tecnológicos de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática e dependências administrativas. Oferece cursos de Administração, Nutrição, Mídia, Padrão Descrição de Materiais e Rede de Computadores. Iniciou com pouco menos de quinhentos estudantes e, em 2023, conta com 510 matriculados. É uma escola que oferece aos estudantes o Ensino Médio integrado à educação profissional, com a possibilidade de realizar estágios em empresas parceiras, gozando de bolsa mensal / no valor de R\$ 388,16 (2023) por 100h de estágios cumpridos, atuando com 4 horas de trabalho por dia, durante 5 dias da semana.

Tabela 4: Quantitativo de estudantes matriculados em 2023 - EEEP Darcy Ribeiro

EEEP Walter Ramos de Araújo			
Curso	1º ano	2º ano	3º ano
Administração	46	43	44
Nutrição	45	42	42
Mídia	45	-*	-*
Padrão Descrição de Materiais	-*	42	38
Rede de computadores	45	40	39
Total	181	167	162
Total geral: 510 alunos			

Fonte: Elaboração com base em dados fornecidos pela escola, 2023. *Dados não localizados.

Imagem 3: Imagens da estrutura física da EEEP Walter Ramos de Araújo - 2017



Fonte: Elaboração própria, a partir de imagens coletadas na observação empírica, em maio de 2023

Quanto à participação dos egressos na pesquisa, deu-se a partir de perguntas objetivas, com possibilidades de explicação e justificativa da resposta em alguns casos. Foram indagados sobre diversos aspectos relacionados a perfil, experiência como estudante de uma escola de Ensino Médio Profissional, nível de satisfação com o curso, inserção no mercado de trabalho e outros.

Sobre o perfil, observou-se que 65% deles tinham 18 anos de idade, 13% 19 anos, 13% 20 anos, 7% 19 anos e 2% acima de 22 anos, o que demonstra que a maioria dos jovens respondentes havia acabado de concluir o Ensino Médio e o curso profissional nessas escolas. No que se refere ao gênero dos respondentes, tivemos 70% de mulheres e 30% de homens, o que demonstrou a predominância do público feminino.

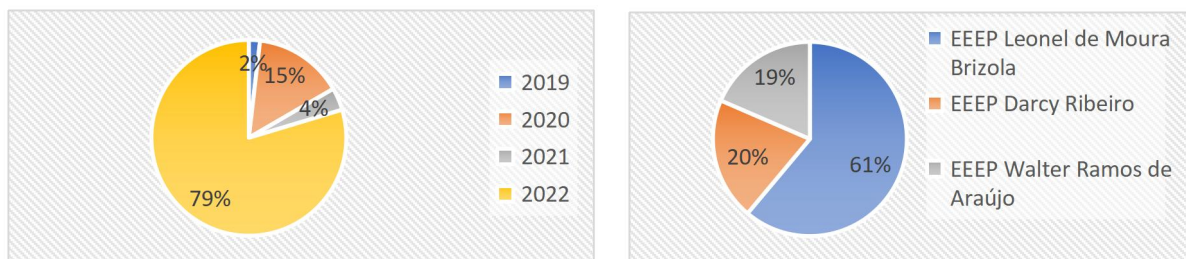
Gráfico 9: Idade e gênero dos egressos



Fonte: elaboração nossa

Sobre o ano de conclusão, a grande maioria (79%) concluiu os estudos em 2022, 4% em 2021, 15% em 2020 e 2% em 2019. Quanto às escolas de procedência dos estudantes, tivemos 61% de estudantes da EEEP Leonel de Moura Brizola, 20% da EEEP Darcy Ribeiro e 19% da EEEP Walter Ramos de Araújo.

Gráfico 10: Ano de conclusão e escola de origem dos egressos



Fonte: elaboração nossa

Quando perguntados sobre sua experiência como estudantes de Ensino Médio, questão nº 6, responderam: 24% sinalizam que superou as expectativas, 52% definem como satisfatória, 22% como pouco satisfatória e 2% insatisfatória. Na pergunta sobre espaços de participação na escola, questão nº 7, como Grêmios Estudantis, colegiados e instâncias que viabilizarem o exercício de participação juvenil no ambiente escolar, 96% sinalizaram que havia possibilidades de participação e 4% afirmaram não existir espaços com essa finalidade.

Gráfico 11: Experiência no Ensino Médio e espaços de participação na escola



Fonte: elaboração nossa

As falas dos egressos, especialmente as que se referem à sua avaliação acerca da experiência como estudante do Ensino Médio e às efetivas possibilidades de participação na dinâmica da escola, remontam ao potencial ideológico de persuasão das práticas de tecnocracia na gestão pública e na formulação da política de educação básica e profissional. As práticas dos especialistas criaram a ideia de contentamento, de participação e de realização

pessoal durante a experiência estudantil. Os egressos mencionam a existência de espaços de participação, mas, em seguida, relataram que as escolas investigadas não possuem grêmios estudantis em vigor, legalmente legitimados e expressos nos seus projetos pedagógicos, mas somente a presença de representantes de turma, que anualmente são eleitos entre eles.

Assim, as contradições se apresentam, ainda mais, quando esses mesmos jovens são lançados no mercado de trabalho, tendo que lidar com a realidade da falta de oportunidades concretas de emprego ou inserção na educação superior. Se por um lado os tecnocratas defendem o pragmatismo, a instrumentalização, o domínio e uso dos modelos gerenciais no direcionamento educativo para ampliar a empregabilidade e as possibilidades de inserção dos estudantes no mercado de trabalho, por outro, o que se vê que, em verdade, é o treinamento profissional ganhando legitimidade, por estar associado à falaciosa ideia de ascensão social, dando à educação um caráter instrumental e salvacionista para crônicos problemas sociais e estruturais.

Os dados até aqui apresentados nos instigam a buscar evidenciar os padrões que definem a gestão tecnocrática-empresarial das escolas de Ensino Médio do Ceará, sob a égide da Tecnologia Empresarial Socioeducacional Odebrecht e do Instituto Unibanco, e como as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará desenvolvem e aplicam a gestão tecnocrática. Observe que, também, as parcerias do governo com os empresários buscam direcionar os estudantes para empresas, fábricas, setor de serviços, passando a gozar de possibilidades de estágio profissional, com uma bolsa de valor simbólico, que acaba por gerar neles, a sensação de “estarem empregados”, assujeitados a trabalhos ordinários de um determinado campo, passam a atuar como trabalhadores com carga horária definida. Na verdade, esses estudantes não têm a garantia de vínculo empregatício, com direitos assegurados, e nem garantia de efetiva inserção no mercado de trabalho. Após o término do curso profissional, passam a viver as agruras estruturais do capitalismo; afinal, num momento em que a tecnologia dispensa trabalhadores, como colocar a formação integrada entre Ensino Médio e educação profissional na perspectiva de formação omnilateral?

4.3 A reprodução da gestão tecnocrática e empresarial na perspectiva dos interlocutores

Na perspectiva de compreender a materialização da gestão tecnocrática e empresarial nas escolas profissionais de Ensino Médio do Ceará, isto é, o real na sua forma de expressão,

busca-se desvelar as relações dialéticas e as contradições que se expressam por meio da materialidade histórica. A modalidade de integração entre Ensino Médio e educação profissional, desenvolvida na rede estadual de educação do Ceará, dá-se a partir da parceria público-privada, na qual governo e empresariado - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Unibanco - atuam na formulação, na gestão e no monitoramento das políticas educacionais das escolas profissionais, tendo por base os padrões de gerenciamento e práticas tecnocráticas que orientam o mercado.

Esta seção tem por objetivo analisar como a gestão tecnocrática e empresarial se expressa nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, desde a perspectiva dos interlocutores da pesquisa, por meio do código de anonimato. Para tanto, articula os eixos de investigação com as categorias empíricas, conforme a estruturação dos instrumentos de investigação (entrevistas semiestruturadas e questionário) para apreender os fundamentos que orientam a gestão da educação profissional no Ceará e a articulação do governo estadual com os empresários, as fundações e os institutos, bem como as formas de adesão e participação dos gestores nas decisões.

Em 2007, durante o segundo governo do presidente Lula, após a aprovação do Decreto nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica realizou discussão e resultou no *Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base (MEC, 2007)*, elaborado com a colaboração de Dante H. Moura, Marise N. Ramos e Sandra Regina de O. Garcia. O texto abordou quatro perspectivas: i) o panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio e as (des)construções a partir da década de 1980; ii) por uma política pública educacional de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; iii) concepções e princípios da Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio; iv) alguns fundamentos para a construção de um Projeto Político Pedagógico integrado. Dentre os principais aspectos, os autores frisaram: “o desenvolvimento da habilitação profissional no Ensino Médio é uma possibilidade legal e necessária aos jovens brasileiros, devendo-se ter assegurada a formação geral, de acordo com as finalidades dispostas no artigo 35 e, também, com os princípios curriculares a que se referem o artigo 36 da LDB 9394/1996” (MEC, 2007, p. 9). Tratou-se de uma perspectiva que asseverou o entendimento de que o Ensino Médio Integrado é uma experiência que deve ser defendida e

aperfeiçoada como política pública, especialmente desenvolvida no âmbito dos Institutos Federais.

Em paralelo, no Ceará, em 2008, durante o governo Cid Gomes, optou-se por implementar um modelo de Ensino Médio Integrado a partir da articulação com as empresas, fundações e institutos, dando origem às Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). Passou a adotar, não os fundamentos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como preconiza a perspectiva integrada, mas os parâmetros gerenciais, tecnocráticos e empresariais que orientam a gestão das organizações empresariais. Com isso, essas escolas passaram a ser geridas por uma política de educação profissional orientada, não pela perspectiva que estava em discussão na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica em 2007, mas pela filosofia propagada pelas organizações empresariais, influenciando, assim, a atuação dos diretores, coordenadores, professores e, conseqüentemente, a formação dos estudantes. Foi com base nisso que, no trabalho do campo empírico, me propus a demonstrar como se materializa a política de educação profissional nas escolas de Ensino Médio do Ceará, a partir da articulação do governo estadual com a Tecnologia Socioeducacional Empresarial (TESE), do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e com o Programa Jovem de Futuro e seu Circuito de Gestão, do Instituto Unibanco.

Apresento, na sequência, os eixos analisados em um esforço para evidenciar as relações, dinâmicas e conexões que se estabelecem entre governos, empresários e escolas.

- 1) O eixo *perfil/formação* articulou-se à categoria *formas de reprodução*, com o objetivo de captar o perfil e os níveis de formação dos estudantes, de modo a apreender as formas de reprodução e como se evidenciam, por meio de ações, atos, atividades, discursos, posicionamentos institucionais, medidas normativas e organização curricular.
- 2) O eixo *gestão Tecnocrática Empresarial* articulou-se à categoria *gestão da Educação*, para evidenciar as formas de atuação da empresa Odebrecht e do Instituto Unibanco em parceria com o governo do Ceará, na formação escolar e na promessa de inserção dos estudantes no mercado de trabalho local.
- 3) O eixo *gestão Escolar e sistema* articulou-se à categoria *tecnocracia na Educação*, com o objetivo de analisar a implementação do programa Ceará Educa Mais na Secretaria de Educação e nas escolas pesquisadas, de modo a captar como se estabelece e como se acomodam as práticas nas parcerias entre governo estadual e empresas.

4) O eixo *relação formação e trabalho* articula a categoria *Ensino Médio e Profissional*, com a finalidade de averiguar se ocorre e como ocorre ingerência dos empresários na formação dos estudantes.

5) O eixo *articulação Ensino Médio/ensino profissional* articula a categoria *profissionalização e trabalho*, com a finalidade de analisar como se dá essa relação e apreender se há e como ocorre sua inserção no mercado de trabalho.

Nas seções seguintes, procuro aprofundar a materialidade da gestão tecnocrática e empresarial, na perspectiva de cada grupo de interlocutores, a partir das falas articuladas a documentos que revelam as nuances da política de educação profissional e educação básica perpassadas pelas ações gerenciais e empresariais no Ceará.

4.3.1 As perspectivas das Coordenadorias de Ensino - COGEM e COEDP: interesses, concepções e finalidades

Para apreender a materialidade da gestão tecnocrática e empresarial na política de educação profissional do Ceará, realizei entrevistas com gestores no âmbito da Secretaria de Educação, responsáveis pela formulação, execução e monitoramento das escolas profissionais de Ensino Médio. Para a apresentação das falas dos entrevistados, utilizo, como código de sigilo, as expressões “Gestor da COGEM”, para a Coordenadoria de Gestão do Ensino Médio, “Gestor da COEDP”, para a Coordenadoria de Educação Profissional, cujas entrevistas ocorreram na sede da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE), em maio de 2023.

Após exposição das falas iniciais, sobre o eixo *perfil/formação* (quadro 6), procuro aprofundar o entendimento sobre perspectivas ideológicas e filosóficas que orientam a formação e as práticas dos gestores, no eixo *gestão Tecnoocracia Empresarial*. Tanto o gestor da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM quanto o gestor da Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP expressaram um contentamento com a implantação e a atuação da política de educação profissional no Ceará, especialmente por estarem alinhadas aos direcionamentos da Unesco, cuja atuação sabemos estar alinhada com os interesses dos organismos internacionais.

Em 2012, participei da implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPS⁹⁴. Foi muito importante naquela época, porque foi exatamente durante a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Já em 2011, a Unesco participava de lá, junto com o MEC e com o Conselho Nacional de Educação na elaboração dessas diretrizes. Então, eles já trouxeram coisas para a gente beber na fonte, aqui no Ceará mesmo, antes das Diretrizes serem publicadas. Traziam a necessidade de trabalhar projeto de vida, educação para o trabalho e o empreendedorismo nas escolas de Ensino Médio profissionalizante (Gestor da COGEM, informação verbal, maio/2023.)

Dentro das modalidades de educação que a gente tem no estado do Ceará, a que apresenta os melhores resultados, em termos de proficiência, são as escolas de educação profissional. Iniciamos em 2008, com os recursos do Programa Brasil Profissionalizado e, hoje, continuamos com recursos do próprio estado e de nossos parceiros, institutos e empresas que apostam no potencial da profissionalização para o fortalecimento da educação e do trabalho no Ceará. (Gestor da COEDP, informação verbal, maio/2023)

Hoje, nós temos no Ceará uma Política de Educação Profissional, porque transformamos em política de estado o que nós tínhamos antes como política de governo, porque nós temos um governo de continuidade. Nós pegamos todas as ações de educação profissional que a gente desenvolveu no estado e, independente do governo que vier, a gente fez o lançamento da lei que instituiu a política de educação profissional, que contempla todas as ações e iniciativas que a gente tem voltado nessa área da educação profissional. Por exemplo, o governador já anunciou que tem um plano 'de', acho que até 2026, todas as escolas serem em tempo integral. (Gestor da COEDP, informação verbal, maio/2023)

No âmbito da *reprodução*, os discursos, ações, atos e práticas revelam o alinhamento com a perspectiva de gestão empresarial preconizada pela Secretaria de Educação do estado, cuja característica principal é a instrumentalização do estudante, para atender às necessidades emergentes do mercado de trabalho. A reprodução se move com o projeto de vida, o valor da bolsa, os itinerários formativos e o empreendedorismo na composição dos currículos escolares.

A parceria estabelecida com a Unesco, com os institutos Corresponsabilidade pela Educação e Unibanco e demais parceiros empresariais é exaltada como boa prática capaz de alavancar os resultados das escolas, colocando-as nos padrões das organizações internacionais que atuam em favor do empresariado e a serviço do capital. Tal parceria viabiliza a reprodução, porque ocorre sob a legitimação estatal, por meio do consenso (Gramsci, 1999) e, assim, carrega para a gestão das escolas e seus currículos os princípios gerenciais e

⁹⁴Vigente desde o ano de 2012, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais-NTPPS é um núcleo de estudos e pesquisas ligado à Secretaria de Educação do Ceará e trabalha a partir de reorganizações curriculares para o Ensino Médio através do trabalho transdisciplinar, congregando projeto de vida, educação socioemocional e mundo do trabalho durante os três anos: i) a escola e a família, no primeiro ano; ii) a comunidade, no segundo ano; iii) o mundo do trabalho, no terceiro ano. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

tecnocrático-empresariais que orientam o mercado: gestão centralizada; plataformas de controle e monitoramento; padrões de desempenho e produtividade; gestão de resultados; política de ranqueamento; meritocracia; entre outros.

Constatou-se que gestores e empresários atuam para fundamentar e instrumentalizar a formação dos estudantes segundo as perspectivas definidas pelo mercado de trabalho, desconsiderando o entendimento sobre a necessidade de uma educação integral para o estudante do Ensino Médio. Tal realidade evidencia o quanto a perpetuação das estruturas macroeconômicas e ideológicas que orientam a ordem social burguesa se expressa por meio dos discursos, programas e procedimentos implementadas no Ceará.

No eixo *gestão escolar e sistema*, os entrevistados fizeram referência à Lei nº 13.415/2017, falando sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio na organização dos currículos escolares no Ceará. Tanto a COGEM quanto a COEDP sinalizaram que, uma vez que o estado já trabalhava a partir de uma abordagem curricular por competências e com itinerários formativos que desenvolviam o projeto de vida e o empreendedorismo, além dos cursos profissionais com carga horária ampliada, o Ceará possuía um currículo que praticamente já estava adequado ao que a lei exigia, cabendo à Secretaria de Educação promover apenas poucas adaptações.

Quando foi aprovada a Lei do Novo Ensino Médio, no nosso currículo já estava praticamente com tudo contemplado, como carga horária e algumas disciplinas. A impressão que a gente tinha é que eles tinham olhado para o nosso currículo para escrever a lei. Então, a gente refletiu: não precisamos inventar a roda. Vamos replicar o que a gente já faz, o que a rede já conhece e já desenvolve nas escolas de educação profissional desde 2008, porque a gente já tinha quase 10 anos de experiência. Nesse caso, a gente só fez criar uma arquitetura a partir dessas coisas que a gente já fazia, por exemplo, o projeto de vida é desde 2008 que a gente tem, aí surge na lei a necessidade de criar um componente de projeto de vida. Já tinha tudo estruturado. Então, foi simples para a gente fazer a arquitetura curricular. (Gestor da COGEM, informação verbal, maio/2023)

Quanto ao Novo Ensino Médio, nós tivemos um impacto muito grande na visão dos professores, dos atores que estão na escola, de que a redução ou teto de formação geral tiraria a carga horária deles, especialmente na formação geral básica... E não foi isso que aconteceu na verdade. O professor acaba sentindo que ele perdeu carga horária, porque ele não é; tirou ele daquela zona de conforto de... já vou só ministrar minha aula aqui de História e agora eu ia sair dessa, dessa minha aula de História. (Gestor da COEDP, informação verbal, maio/2023)

Ainda no eixo *gestão escolar e sistema* se apreende que a reprodução ocorre nas relações Secretaria de Educação, Coordenadorias e Empresas. Ao ser perguntada acerca das críticas que o modelo educacional cearense recebe, no que toca à articulação com institutos

empresariais, a COGEM argumentou que discorda e sinaliza que o Ceará é uma referência para o país, especialmente pelo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cuja perspectiva é endossada pela OCDE, ONU e Banco Mundial, ao afirmarem que “o modelo educacional do Ceará pode inspirar países que desejam reconstruir sistemas educacionais melhores, visando erradicar a pobreza de aprendizagem e fomentar o capital humano” (ONU, 2024, s.p.).⁹⁵ Afirmam a COGEM, que se trata de uma relação de colaboração.

Quando alguém vem argumentar comigo sobre a nossa educação básica e a nossa proposta para o Ensino Médio, especialmente aqueles que se apoiam em Marx e nesses grupos aí, questionando o porquê dessa trilha pedagógica, dessa unidade ou dessa arquitetura curricular, eu escuto, mas questiono a pessoa na hora. Pergunto: você já pisou na escola? Você sabia que somos referência para todo o país no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica? (...) A gente não pode esquecer que o governo não pode fazer tudo. Ele tem que contar com as parcerias. E as empresas têm que apoiar as escolas. É isso que os Institutos fazem conosco. É puramente uma relação de colaboração e de mútuo apoio, nada além disso. (Gestor da COGEM, informação verbal, maio/2023)

Vê-se que estamos sob a vigência de teorias pedagógicas neoliberais de cunho tecnicista, pautadas pelo desenvolvimento de competências direcionadas ao mercado de trabalho e suas necessidades. A esse respeito, também a Coordenadoria de Educação Profissional apresenta como se dá o acompanhamento aos gestores nas escolas. Destaca que todas as orientações acerca da gestão das escolas são emanadas por este órgão, que define as ações prioritárias, obedecendo aos pressupostos de gestão do ciclo PDCA, do Instituto de Corresponsabilidade na Educação e do Circuito de Gestão, do Instituto Unibanco, como mediadores na capacitação e no acompanhamento do desempenho dos gestores e das escolas.

No que se refere ao acompanhamento aos gestores das escolas profissionais, todas as orientações são emanadas da Coordenadoria de Educação Profissional. Anualmente, realizamos um seminário com todos os diretores. A gente fala sobre o propósito de que a gente tem de desenvolvimento da política educacional voltada para a área da educação profissional e as perspectivas de futuro. (Gestor da COEDP, informação verbal, maio/2023)

No geral, as escolas do estado agregam ao projeto pedagógico o ciclo PDCA para qualificar a gestão e garantir melhores resultados, seja na gestão dos recursos, seja na aprendizagem. Ele foca no controle e na melhoria contínua de processos. E quem muito nos apoia neste acompanhamento hoje é o Instituto Unibanco, que capacita os

⁹⁵Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/89584-reforma-educacional-no-cear%C3%A1-%C3%A9-modelo-para-enfrentar-d%C3%A9ficit-de-aprendizagem-no-brasil>. Acesso em: 02 fev. 2023.

diretores e faz o monitoramento do nosso desempenho, o que antes era coordenado pelo ICE. (Gestor da COEDP, informação verbal, maio/2023)

Trata-se de um processo no qual se vê como atuam os mecanismos de controle e o fenômeno da reprodução. Como mecanismos de controle, Gramsci (1999) menciona o consenso e a coerção. De acordo com ele, na organização da sociedade civil, ambos fazem parte de uma unidade dialética, sendo que a coerção significa a manutenção da ordem através da força militar e jurídica e, o consenso, a legitimidade a partir da estrutura do Estado, ou seja, a conservação da ordem estabelecida por meio dos aparelhos burocráticos e repressivos, social e politicamente estabelecidos. É um processo por meio do qual o direcionamento ideológico burguês torna-se base de sustentação para a legitimação do *status quo*, passando os grupos subalternos a aceitar e legitimar a concepção de mundo da classe dirigente. Trata-se de uma compreensão que permite entender a forma como os governos e os empresários se utilizam dos mecanismos estatais para legitimar as políticas educacionais em vista de interesses e objetivos, isto é, garantir uma estrutura de gestão e de controle que atendam à reprodução da estrutura social estabelecida, como se apresenta no contexto das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

Os estudos de Coutinho (2020) distinguem "cidadão ativo" e "cidadão passivo", em cujo processo há a ilusão de o indivíduo atuar como sujeito social, quando, de fato, ele “passa a ser um mero instrumento das forças econômicas reificadas, em uma sociedade dilacerada pela luta de todos contra todos, em busca do lucro e das vantagens egoístas” (p. 54). São formas de controles ativos e passivos que atuam sobre os sujeitos na sociedade (Ciavatta, 2020). Assim, formas de controles ativos são: a taxa de desemprego, o seguro-desemprego, o piso salarial, a uberização, a regulação trabalhista, etc.; controles passivos são controles sutis sobre aqueles jovens que ainda não entraram no mercado de trabalho; se manifestam pelo controle sobre o conteúdo, o currículo escolar, o tipo de formação, o modelo de gestão e as finalidades da formação escolar.

Este é um movimento que evidencia o monitoramento da atuação dos gestores na garantia dos padrões de gestão e os mecanismos de controle advindos das organizações empresariais sobre as escolas, focados na busca pelos resultantes e pelos grandes padrões de desempenho exigidos pelo mercado. Trata-se da forma ideológica com a qual os empresários se apropriaram do Estado para a reprodução e o controle, ativo e passivo (Coutinho, 2020), neste caso por meio da parceria público-privada, cujo objetivo é

promover um incremento significativo do desempenho estatal mediante introdução de formas inovadoras de gestão e de iniciativas destinadas a quebrar as ‘amarras do modelo burocrático’, a descentralizar os controles gerenciais, a flexibilizar normas, estruturas e procedimentos. Além disso, trabalharia em prol de uma redução do tamanho do Estado mediante políticas de privatização, terceirização e parceria público-privado, tendo como objetivo alcançar um estado mais ágil, menor e mais barato (Nogueira, 2005. p. 41).

O governo do Ceará, os institutos empresariais e as fundações privadas, representantes de poderosas corporações financeiras internacionais (Spring, 2018), atuam como mediadores da ideologia burguesa, fomentando ações, programas, atos e atividades, cuja perspectiva se evidenciou nos discursos das coordenadorias vinculadas à Secretaria de Educação e nas falas dos gestores escolares. Sob esse direcionamento, a política de educação profissional do Ceará coloca-se a serviço das demandas emergentes do mercado de trabalho e não dos estudantes, como sujeitos históricos, que são utilizados para emoldurar o discurso oficial e as práticas. Ribeiro, Sabino et al. (2020, p. 17) afirmam que a ostensiva propaganda oficial, evidencia o investimento na educação profissional como ápice da melhoria da educação, levando a opinião pública a crer que por esse caminho todos os outros problemas socioeducativos da classe trabalhadora serão resolvidos.

No eixo *relação formação e trabalho*, a Coordenadoria de Educação Profissional foi convidada a falar sobre os índices de desempenho das Escolas Estaduais de Educação Profissional e a satisfação dos estudantes. Frisou que, de todas as modalidades de educação do Ceará, as escolas de Ensino Médio profissional, mantidas com recursos dos próprios estados e grupos empresariais parceiros, são as que apresentam os melhores resultados nas avaliações de larga escala e geram um impacto bastante positivo na vida dos estudantes, inclusive garantindo a eles melhores condições de vida. A esse respeito, algumas falas dos estudantes egressos contradizem essa afirmação, quando perguntados sobre como avaliam a qualidade dos cursos profissionais (questão X) ofertados nas EEEP.

“Nossa escola nunca foi uma das melhores em prestar determinadas ajudas para melhorar o bem-estar dos alunos, pois eles focavam apenas nos resultados que dávamos para a escola” (Estudante egresso de uma EEEP).

Nossa escola estava e ainda está se deteriorando, o teto quase caindo em nossa cabeça, os alunos viviam brigando e a escola não fazia nada” (Egresso de uma EEEP).

“Como que querem dar uma boa experiência aos alunos que estão entrando nessa nova etapa da sua vida, que é o Ensino Médio, se eles não fazem o mínimo para

verem eles bem, durante esses 3 anos de escola em tempo integral? Acho muita hipocrisia” (Estudante egresso de uma EEEP).

“Não aprendi e nem tive apoio durante a pandemia, apenas tive cobranças de resultado. Nos viam apenas como números e não como pessoas” (Egresso de uma EEEP).

“Para mim foi bastante frustrante, porque não consegui me inserir no mercado de trabalho” (Estudante egresso de uma EEEP).

Ao analisar e articular os eixos *gestão Tecnologia Empresarial, relação formação e trabalho e articulação Ensino Médio/ensino profissional*, constatou-se que compete a COEDP garantir o apoio e o monitoramento à atuação dos gestores, por meio de ferramentas de controle dos dados de aprendizagem e de aplicação dos programas definidos a nível de Secretaria de Educação. Percebe-se que as ferramentas de gestão (PDCA + Circuito de Gestão) são aceitas, utilizadas e aplicadas com a promessa de melhor resultado. Com o apoio das empresas parceiras, além do projeto pedagógico, as escolas assumem o ciclo PDCA como ferramenta de gestão para melhorar os resultados e a melhoria contínua dos processos. A COEDP tem parceria firmada com o Instituto Unibanco, o Sebrae, o Itaú, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Aliança, com direcionamentos para o financiamento dos programas educacionais e serviços de assessorias para os campos do projeto de vida, e empreendedorismo para melhorar o desempenho das escolas.

Temos, atualmente, algumas empresas parceiras que atuam conosco, como o Instituto Unibanco, o Sebrae, o Itaú e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Aliança. O Sebrae, ele tem um papel importante na formação dos professores, especialmente com foco na área do empreendedorismo; então, ele capacita os professores e os professores que, em cascata, capacitam os estudantes. A parte boa é que o estudante tem uma certificação dupla. Ele recebe uma certificação do Sebrae lá numa carga horária de 80 horas. (Gestor da COEDP, informação verbal, maio/2023)

Outra novidade que estamos alavancando é a nossa parceria com o Itaú Educação e Trabalho, um órgão da sociedade civil que atua na perspectiva da aprendizagem com foco na educação profissional e tecnológica. Mas essa parceria ainda está engatinhando com a gente, porque dentro da estrutura de estado ela não fica aqui na nossa Coordenadoria, ela fica numa outra Secretaria de governo, que é a Secretaria de Proteção Social. (Gestor da COEDP, informação verbal, maio/2023)

No geral, as empresas parceiras e os institutos nos apoiam na questão da formação sobre projeto de vida, mundo do trabalho e empreendedorismo, especialmente para dar ao estudante a possibilidade de fazer estágio na sua área de formação e já receber algum incentivo financeiro para isso. (Gestor da COEDP, informação verbal, maio/2023)

Ao analisar as visões dos estudantes egressos, constatam-se os limites da política. Enquanto os gestores enaltecem as parcerias e a qualidade aferida pelos indicadores, os egressos parecem “um corpo sem alma”. Sim, seu corpo a ser vendido como força de trabalho. O que ocorre é que as relações público-privadas têm sido falsamente veiculadas como ações positivas e benéficas à sociedade, encobrindo suas reais intenções, as quais Martins, Souza e Pina (2020) demonstram, a partir de três movimentos contraditórios que evidenciam: i) as relações público--privadas são a expressão da privatização de novo tipo da educação; ii) os mecanismos de gestão seguem preceitos da administração pública gerencial; iii) as organizações contratadas pelo poder público foram refuncionalizadas por preceitos gerencialistas como empresas sociais. Trata-se, na verdade, de um processo que “ressignifica a ideia de espaço público, desestabiliza a gestão democrática, atualiza a divisão de trabalho na educação entre setor público e organizações privadas e fragiliza o direito à educação pública” (Martins; Souza; Pina, 2020, p. 2).

A educação profissional no Ceará tem se alinhado às nomenclaturas e aos conceitos gerenciais do mundo empresarial por meio da adoção de um estudo denominado “clusters econômicos educacionais”, sinaliza a COEDP ⁹⁶. Trata-se de uma estratégia que mapeia, dentro das regiões de planejamento econômico do Ceará, as atividades econômicas predominantes para a oferta de catálogos de cursos em conformidade com as demandas de cada localidade. Dentro dessa perspectiva, a oferta educacional é vinculada à sua capacidade de influenciar no desenvolvimento econômico do local em que se situa. Observe que nada foi mencionado para modificar/transformar as condições materiais e sociais da população pobre, preta e excluída.

Nós temos no Ceará um estudo, que ocorre desde 2008, que é o estudo denominado “*clusters* econômicos educacionais”. Como funciona? O estado é dividido em 14 regiões de planejamento. E aí, dentro de cada região de planejamento, a gente é fez um *ranking* das 10 principais atividades econômicas daquela região. E como nós temos escolas em todas as regiões de planejamento, os cursos que são ofertados nessas escolas estão dentro do ranqueamento dessas 10 principais atividades. Hoje, dentro das escolas, para a oferta do catálogo de cursos, normalmente estão alinhados às demandas daquele local. Por exemplo, se é uma região de indústria, os cursos são direcionados para isso, entendeu? Assim, estamos atentos à economia local e o jovem, então, não tem que se deslocar para conseguir emprego. Essa é a ideia. (Gestor da COEDP, informação verbal, maio/2023)

⁹⁶ No âmbito da economia, o conceito de “*clusters*” refere-se à emergência de uma concentração econômica, geográfica e setorial de empresas, a partir da qual são geradas externalidades produtivas e tecnológicas para a melhoria do desempenho econômico e produtivo de um determinado serviço, potencializando os resultados e a margem de produtividade.

O conjunto das falas e das evidências demonstram o quanto a gestão da educação no Ceará tem se colocado a serviço do empresariado, concedendo às organizações multilaterais o aval para gerir, orientar, metrificar e orientar as políticas educacionais no estado. Existe um estreitamento combinado de interesses, pois dois fenômenos se manifestam e ganham força sob essa perspectiva tecnocrática gerencial de fazer educação: *a reprodução*, que se faz presente na medida em que o governo e os agentes educacionais locais direcionam e operam o controle ativo e passivo sobre a formação da força de trabalho, (Coutinho, 2020); dissimula as entranhas da *gestão tecnocrática-empresarial*, ao exaltar as parcerias público-privadas e ao sujeitar a educação aos imperativos corporativos (Miranda, 2010; Spring, 2018). Com esse movimento, fortalece a lógica da busca pelos resultados e os pressupostos da teoria do capital humano e da gestão gerencial e produtivista de educação. A fala seguinte traduz como os gestores já incorporaram, naturalizaram e aplicam concepções e conceitos do mercado no sistema estadual do Ceará.

Outro dia, alguém me disse que na estrutura do capital humano o empreendedorismo é uma coisa que tira os direitos do trabalhador. Aí eu disse: ponha os seus pés no chão e veja o que está na ementa da disciplina de empreendedorismo. A gente está falando que eles têm direitos, sim. Inclusive o direito de emprego. O fato é que muitas das pessoas ou não conseguem emprego ou preferem vender um bolo de pote. (Gestor da COGEM, informação verbal, maio/2023)

As falas dos gestores refletem o nível de alienação que orienta o modo de gerir essas escolas, haja vista que não se consegue ver que, na sociedade do capital, não tem trabalho para todos. O que sim tem, são sutis formas de expropriação do corpo do trabalhador e extração de mais valia.

4.3.2 As perspectivas dos diretores e coordenadores escolares: pseudoautonomia na gestão escolar

Imerso na complexidade das Escolas Estaduais de Educação Profissional, atento ao movimento dialético decorrente dos programas, legislação, plataformas e documentos, realizei as entrevistas, pessoalmente, em cada uma das três escolas selecionadas e pude ver e observar as escolas, os estudantes, os professores e escutar os diretores e os coordenadores pedagógicos das mesmas. Tratou-se de um movimento ímpar e singular que deparei como as formas de

reprodução da gestão tecnocrática e empresarial nas escolas de Ensino Médio profissionais do Ceará desde a perspectiva dos gestores escolares.

Para apresentação das falas dos gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) das três Escolas Estaduais de Educação Profissional, utilizo as expressões “Gestor da EEEP 1, 2 e 3”, para referir a cada uma das instituições escolares, e apresento, de forma conjunta, a fala do diretor e do coordenador pedagógico, como representantes da mesma escola, os quais atuam no papel de executores das políticas emanadas da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE).

Quanto ao eixo *perfil/formação*, observa-se que as linhas de formação acadêmica e o escopo de atuação dos gestores escolares alinham-se às normativas advindas da SEDUC-CE, que orientam as prioridades de atuação dos gestores, as relações de subserviência, a elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico, a elaboração anual do plano de ação, e o acompanhamento sistemático dos resultados de desempenho por parte das instâncias de coordenação, superintendência e daquelas que atuam como mediação das empresas que subsidiam o governo do Ceará: o Instituto Unibanco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Esse monitoramento da atuação dos gestores, dos resultados das escolas e da execução das tarefas estabelecidas se dá por meio de plataformas especializadas⁹⁷.

As plataformas são veículos, instrumentos para viabilizar o gerenciamento, o controle e o consenso, que pacificam, ordenam a gestão escolar, como aspectos que demonstram as formas de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial diretamente na gestão das escolas. A premissa máxima que orienta essa “cultura da plataformização”, fomentada pelos defensores da tecnocracia é: otimizar os processos e amplificar os resultados. Nessa esteira, as vozes dos gestores demonstram a existência de uma subordinação ao sistema que contradiz o que pressupõe a gestão democrática das escolas públicas, evidenciando existir uma tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, de modo a complementar a sua privatização

⁹⁷ O *Ciclo PDCA*, o *Circuito de Gestão*, a *Escola da Escolha* e o *Programa Ceará Educa Mais*, operam por meio de plataformas especializadas de monitoramento e controle, às quais, por meio da tecnocracia e da mediação dos experts que atuam a serviço da educação empresarial, compete garantir o gerenciamento das escolas, o monitoramento dos resultados, a coordenação sobre a atuação dos gestores escolares, o acompanhamento do trabalho dos professores, a gestão dos currículos e as práticas de melhorias contínuas em vista dos indicadores almejados. A seguir, algumas dessas plataformas: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação: <https://icebrasil.org.br/> e <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>; Instituto Unibanco: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro> e <https://sigae.institutounibanco.org.br/>; Secretaria de Educação do Ceará: <https://avaliacaoemmonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>.

direta, implicando na produção social da força de trabalho (Rikowski, 2017, p. 400), conforme se pode ver.

Sobre a nossa atuação como gestores, as coisas geralmente já vêm pré-formatadas da Secretaria de Educação, de cima pra baixo mesmo, através da Superintendência. Mas nós temos autonomia para avaliar e para, de repente, a gente adequar à realidade da escola. Entende? Então, assim, nós temos autonomia. Por exemplo, qualquer coisa que fuja aos referenciais e às orientações que nós tivemos, eu busco a minha superintendente e ela me orienta, pra eu ficar respaldada. Mas a gente tem assim, autonomia para fazer conforme a nossa realidade (Gestor da EEEP 1, informação verbal, maio/2023).

As escolas profissionais, além do projeto pedagógico, trabalham a partir de um plano de ação que é padrão para todas. Ele vem da Secretaria de Educação mesmo. Todo mundo tem que fazer anualmente. A gente prepara no início do ano e tem que fazer as correções de rota. Entendeu? Isso vai permitindo fazer os ajustes para garantir os resultados que já estão estabelecidos (Gestor da EEEP 2, informação verbal, maio/2023).

Funciona assim: eu planejo, executo e marco, na plataforma, o que estou conseguindo fazer. Se tiver em atraso, ele mostra que você está atrasado naquela ação e daí tem que justificar o porquê. É tudo informatizado dentro de uma plataforma de acompanhamento, onde o Unibanco e a SEDUC monitoram os dados. Tudo funciona pela gestão de metas. Aí eu tenho que ter uma meta para isso, para aquilo, e assim vai. Se a escola não conseguiu cumprir, a meta é redefinida. Existe um período para isso. Daí a superintendente fica no pé da gente, mesmo se o mundo tiver caindo a gente tem que cumprir. Tem que dar conta de fazer ou de dizer o porquê que não fez, porque o nosso papel de gestor é isso mesmo. (Gestor da EEEP 3, informação verbal, maio/2023).

Os excertos acima nos instigam a mergulhar nos eixos *gestão Tecnologia Empresarial* e *gestão da educação*, pois o controle por meio das plataformas revela pseudoautonomia, subordinação, alienação e substituição da gestão democrática e faz vigorar a máxima tecnocrática de que ‘alguns pensam e outros executam’, cabendo a esses últimos prestar contas sobre as entregas a serem feitas segundo os prazos predeterminados.

Observa-se o ciclo PDCA da Odebrecht, que orienta a organização do plano de ação, cuja perspectiva está na base de construção do plano de ação das escolas de Ensino Médio profissionais do Ceará. O referencial de plano de ação que orienta a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) é a matriz que orienta os planos de ação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Vê-se que as estratégias, estruturas, pessoas, os processos do campo teórico das empresas transpõem-se ao teórico-prático das EEEP.

Nessa dinâmica, as empresas, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o Instituto Unibanco e suas plataformas emanam os princípios filosóficos gerenciais e as

ferramentas de gestão e controle para subsidiar a atuação da Secretaria de Educação que, por sua vez, gerencia, acompanha e monitora a execução no âmbito das escolas. Nessa perspectiva, os elementos do circuito de gestão e Ciclo PDCA são aceitos como política por meio dos seguintes processos: i) forma de ingresso, parcerias e inserção no mercado de trabalho; iii) orientação do currículo escolar e monitoramento da atuação docente e gestora; iii) sistemas de avaliação, monitoramento e ranqueamento.

Sobre o modo de ingresso nas EEEP, o edital é divulgado ao final de cada ano letivo, apresentando o quantitativo das vagas que serão ofertadas no ano seguinte. Os ingressantes devem apresentar histórico escolar que demonstre bom desempenho nas escolas de origem. Após o ingresso e durante os anos de estudo, eles vão sendo, pouco a pouco, inseridos nas promessas e possibilidades do mercado de trabalho, por meio de experiências de estágio de acordo com os cursos escolhidos, conforme as falas a seguir:

Para ingressar na escola, existe um processo seletivo que é iniciado pela própria SEDUC-CE. Eles que mandam o Edital para a gente pelo modelo digital e a gente só faz adaptar. Dentro da seleção, existem cotas: 80% vão para estudantes de rede pública, 20% para estudante da rede particular e 5% para pessoas com deficiência. No geral, conseguimos suprir todas as vagas. Nos últimos anos, tem aparecido até um número significativo de alunos vindos de escolas particulares. Isso mostra que estamos dando bons resultados. (Gestor da EEEP 1, informação verbal, maio/2023)

Aqui na escola, nós fazemos parceria de estágio com as empresas. Nós temos empresas aí que já atendem os nossos alunos, ou seja, recebem os nossos alunos como estagiários já desde o começo da escola. Por exemplo, no curso de Agrimensura, tivemos vários alunos que começaram a estagiar e a empresa começou a investir, a fim de contratá-los. (Gestor da EEEP 2, informação verbal, maio/2023)

Um dado interessante é que os alunos do último ano do curso profissional têm que fazer o estágio e têm uma carga horária maior. Já no primeiro semestre do terceiro ano, a gente capta vagas nas empresas parceiras. *Então, o aluno, ele não escolhe a empresa, mas a gente é que escolhe empresas que vão acolher eles.* Em sua maioria, eles já levam um plano de ação, que é um plano de trabalho que já é definido entre os professores daqui e os supervisores que vão receber eles. Assim eles vão sendo acompanhados nas empresas. No final, eles têm a possibilidade de poder ingressar nessa empresa ou como um estagiário ou como menor aprendiz. (Gestor da EEEP 3, informação verbal, maio/2023)

O índice de empregabilidade desses jovens é diferente em cada curso. Por exemplo, a administração tem um torno de 60% de empregabilidade. Redes, eu tenho em torno de 50% a 60%. Nutrição já cai um pouquinho, tipo 15%. Mas são bons índices, tá. Ao final do curso, cada aluno tem que apresentar um relatório final, tanto escrito como a gente apresenta também, entendeu? É nesse dia que as empresas entram pelo *Youtube* e também participam das apresentações; inclusive é quando elas anunciam a contratação. Alguns não são contratados, mas porque a empresa também não quer ou não tem interesse em contratar aquele perfil. (Gestor da EEEP 2, informação verbal, maio/2023)

O acesso às EEEP por edital traz a sensação de democratização, mas tem uma barreira, pois o estudante concorre; nesse caso, não democratiza, seleciona, exclui e restringe o acesso de quem mais precisa de fato. Cabe, portanto, distinguir que o edital (com todos os problemas), possibilita o acesso e que a permanência significa condição para o estudo e para a apropriação do conhecimento e dos fundamentos teórico-filosóficos pelo estudante. Portanto, tanto o acesso quanto a permanência são pilares estruturais do direito à Educação.

O que é denotado como parceria entre governo estadual e institutos do empresariado, na verdade, oculta um estado de beneficiamento das empresas que conseguem abarcar uma mão de obra em processo de qualificação por uma margem salarial abaixo das reais necessidades do trabalhador, não assegurando, inclusive, a efetiva empregabilidade após o período de estágio. Sobre a promessa de inserção no mercado de trabalho, por meio dos estágios, surgiram falas entre os estudantes egressos que contradizem, uma vez que, parte deles sinalizam as dificuldades, visto que não conseguiram nem ingressar no mercado de trabalho, conforme as expectativas criadas durante o curso, e nem conseguiram seguir para a educação superior. Em certa maneira, essa realidade, expressa as contradições da desregulamentação das relações de trabalho (Antunes, 2018) e a fragilidade da política de inserção dos estudantes no mundo do trabalho, fomentada pelo discurso e por ações voltadas para qualificação e empregabilidade (Bizerro; Moura, 2023), conforme preveem a prática do estágio, decorrente das parcerias firmadas com as empresas e a própria intencionalidade dos cursos profissionais.

“Infelizmente, são escassas as vagas de emprego destinadas a nível técnico.”
(Estudante egresso)

“Hoje em dia, o mercado tem procurado pessoas altamente especializadas em determinada área.” (Estudante egresso)

“Para mim, foi bastante frustrante, porque não consegui me inserir no mercado de trabalho. (Estudante egresso)

“Hoje em dia, o diploma de ensino superior é requisito mínimo para muitas empresas, por mais que o conhecimento na área técnica seja muito importante.” (Estudante egresso)

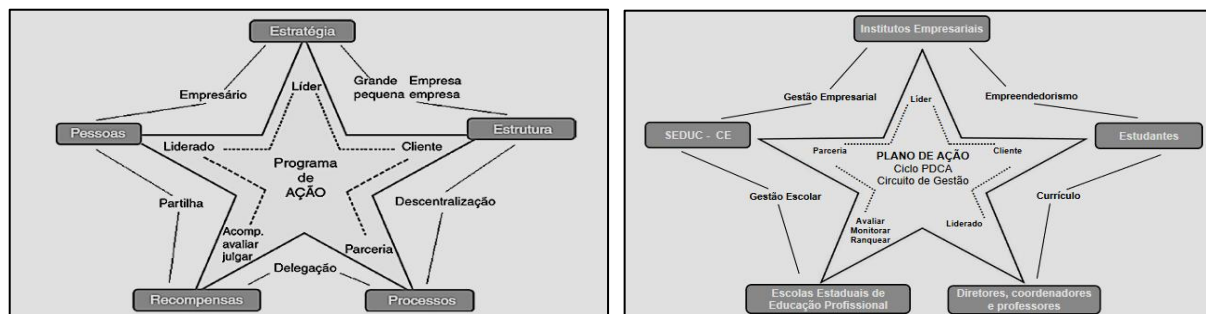
“A maioria das empresas (da minha área) busca, no mínimo, pessoas com ensino superior e as únicas vagas que acabam sendo disponíveis são as de estágios, que pagam muito pouco.” (Estudante egresso)

A parceria da Secretaria de Educação do Ceará com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Odebrecht), por meio da TESE, e com o Instituto Unibanco, por meio do programa Jovem de Futuro, apareceu nas falas de todos os diretores, ao lidar com as

ferramentas e as informações de gerenciamento no cotidiano da gestão escolar. Destaca-se o uso do ciclo PDCA, que compõe tanto o método da TESE quanto do programa Jovem de Futuro, com etapas específicas, conforme o Plano de Ação e as metas definidas. As duas gestoras entrevistadas afirmaram: “esse acompanhamento do plano de ação vai se dando por meio dos resultados que a gente vai tendo nessas avaliações”; “funciona assim: de 3 em 3 meses, existe, vamos dizer assim, é o que chama, na TESE de ciclo PDCA. A gente acessa a plataforma e se senta para poder checar o que foi feito, avaliar e replanejar para começar novamente.”

Trata-se de um processo no qual o Circuito de Gestão (Unibanco) incorpora o ciclo PDCA (Odebrecht) para gerar o Plano de Ação, cujo mecanismo se dá pela seguinte fórmula: *[Plano de Ação = acompanhamento + monitoramento = Resultados + avaliações = Produto]*. A intenção é que o plano de ação possibilite o alcance do produto almejado, reforce os padrões de desempenho estabelecidos. Predomina a lógica de conciliar estratégias, estruturas, processos, pessoas e recompensas para a obtenção do produto estabelecido, ou seja, o padrão de desempenho, conforme exponho a seguir:

Figura 12: Transposição do Programa de Ação da Odebrecht para o Plano de Ação das EEEP



Fonte: Imagem 1 - Revista Suma de Negócios, 2017; Imagem 2 - elaboração nossa

A seguir, transcrevo algumas falas a esse respeito, cujos conteúdos se alinham aos eixos *gestão tecnológica empresarial e relação formação e trabalho*, demonstram formas de reprodução no sistema de ensino e nas escolas, conforme os padrões de gerenciamento e controle que orientam a formação unilateral direcionada ao mercado de trabalho e suas necessidades.

Então, as escolas profissionais começaram em 2008, muito pautadas no modelo de gestão da Tecnologia Socioeducacional Empresarial Odebrecht, da Tese. Então,

assim, o nosso modelo de gestão é muito pautado ainda nessa perspectiva. Eu diria que toda a nossa inspiração vem daí, inclusive nos momentos de formação com os professores e na elaboração dos nossos planejamentos seguimos à risca os passos... E uma parceria forte que temos hoje, de investimento, eu posso dizer que é o Unibanco, com o *Jovem de futuro*. Esse programa veio alavancar não só escola profissional, mas também as escolas regulares. Ele iniciou aqui no Ceará, em 2012, e eu também trabalhei com ele na escola regular. (Gestor da EEEP 1, informação verbal, maio/2023)

O modelo de gestão da Tese, ele é muito bom, mas ao longo do tempo algumas coisas se perderam, outras ainda estão muito presentes. Mas o projeto *Jovem de futuro*, ele veio para dar um “up” e melhorar o que a Tese apresentava como fragilidade. Com os dois modelos atuando juntos, a nossa educação melhorou bastante no estado. (Gestor da EEEP 2, informação verbal, maio/2023)

O *Jovem de Futuro* funciona através dos Circuitos de Gestão. A Secretaria de Educação traça metas conosco da gestão e nós desdobramos com os professores e os alunos através de planos de ação. Funciona assim: *de 3 em 3 meses* existe, vamos dizer assim, é o que chama, na TESE de ciclo PDCA. *A gente acessa a plataforma e se senta para poder checar o que foi feito, avaliar e replanear para começar novamente. A cada período, a gente tem a oportunidade de realinhar o plano de ação* para atender às novas demandas que surgem dentro da escola, de modo que o *nosso foco maior é atingir as metas* que foram definidas. (Gestor da EEEP 3, informação verbal, maio/2023)

Sobre a parceria com o Instituto Unibanco, a intenção é fazer com que a escola reflita sobre a sua realidade e elabore estratégias para melhorar os seus resultados. Faz com que veja as suas fragilidades, as suas forças e as suas potencialidades e, assim, a gente coloca em ações. Essas ações são lançadas nas plataformas e passam a ser acompanhadas por eles. Existe um período para a implementação e, ao longo desse período, a gente está lá o tempo todo sendo acompanhado. Às vezes, eles nos orientam a refazer e a gente refaz. (Gestor da EEEP 1, informação verbal, maio/2023)

Esse acompanhamento do plano de ação vai se dando por meio dos resultados que a gente vai ter nessas avaliações, principalmente em Língua Portuguesa e em Matemática. Então, a maioria das escolas desenvolve ações voltadas para a Língua Portuguesa e para a Matemática, para que a gente aumente aí o nosso nível de proficiência. É bastante exigente pra nós que estamos na gestão, porque além desse acompanhamento tem o Espaece⁹⁸, que é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, uma avaliação externa em larga escala, ou seja, a gente tem que mostrar um bom desempenho na educação, dentro da escola, para a avaliação interna, mas também mostrando isso por meio das externas. (Gestor da EEEP 3, informação verbal, maio/2023)

Nos trechos citados, depreende-se a incorporação, tanto o Circuito de Gestão quanto o Ciclo PDCA, na gestão das escolas, aceita de forma naturalizada. As relações parecem ocorrer em consenso (Gramsci, 1999) entre modelo Odebrecht / Unibanco e as escolas públicas. A exemplo, citamos o movimento em que as empresas privadas, com a anuência do governo avançam sobre a formação escolar, mais específico sobre o currículo escolar, direcionando um tipo de formação e apresentando a formação profissional com a única alternativa para os

⁹⁸Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

pobres, as mulheres, os negros. As empresas estipulam: plano/metapas, padrões de execução, estruturas de acompanhamento, métodos de avaliação dos resultados e o produto estabelecido, que, em verdade, treina o estudante para sobreviver segundo os pressupostos tecnocrático-empresariais que orientam o capital.

As evidências demonstram a existência de um padrão de gestão Odebrecht / Unibanco sustentado sobre a lógica da qualidade total, que visa qualificar, para a realização das tarefas diárias, e treinar os diretores e coordenadores para impulsionarem a escola, como se fosse um negócio. Sob essa perspectiva, a escola passa a ser considerada, também, uma empresa / um negócio a ser alavancado, com vistas a melhorar execução das tarefas, reduzir os custos e o aumentar a lucratividade, conforme preconizam os ideários desses modelos de gestão pautada em resultados.

Nas escolas profissionais do estado, por muito tempo, atuamos, exclusivamente, com a Tese, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, mas hoje, a parceria mais forte do estado é com o Instituto Unibanco, que antes ficava mais de fora das escolas profissionais. Me parece que tem sido uma experiência boa, porque eu acho que sai muito dessa lógica de só pensar em trabalho e resultado, *porque a gente está lidando com humanos, com pessoas. Mas eu também tenho as minhas críticas ao modo deles acompanharem as nossas escolas. Tudo é resultado, tudo são números. Então, na vida, nem tudo é muito exato. A gente precisa respeitar a nossa comunidade mesmo. É um clichê, mas a gente precisa respeitar a nossa comunidade. A gente precisa respeitar a história que é construída dentro de cada ambiente escolar. Então, não é que não existe, não é que não seja orientada.* (Gestor da EEEP1, informação verbal, maio/2023)

Importante observar que, mesmo imerso nas estruturas ideológicas postas pelo modelo gerencialista de educação, o gestor destaca que o circuito de gestão e ciclo de PDCA asfixiam a escola, conforme transcrevo: “(...) *Mas eu também tenho as minhas críticas ao modo deles acompanharem as nossas escolas. Tudo é resultado, tudo são números.* E conclui: “*na vida, nem tudo é muito exato. (...)*” Dito isso, constatei que há resistências a esse modelo gerencialista de educação e que reafirmam a função social da escola, conforme demonstram os autores:

Segmentos sociais e associações científicas afirmam que a escola pública é uma instituição social, um espaço público, no sentido de patrimônio público, espaço da liberdade e dos princípios democráticos. Esses espaços tornam-nos iguais nos direitos, voltados para valores coletivos, plurais e do bem comum. O tempo na escola significa tempo da liberdade, da elevação das capacidades cognitivas, de compreender o mundo que cerca o estudante. (...) Assim, cumpre recompor a função social da escola pública; oportunizar a todos uma educação de qualidade social; democratizar o acesso ao conhecimento; ampliar as condições de permanência, de transmissão do

conhecimento científico, artístico, estético e ético; avançar na elaboração do pensamento crítico e socializar os saberes historicamente elaborados. (Silva, Silva e Ferreira, 2022, p. 16)

Ainda assim, ao naturalizar e utilizar os parâmetros de gerenciamento e controles advindos dos documentos empresariais (TEO, 1993; TESE, 2007; Unibanco, 2020), a Secretaria da Educação do Ceará alinha-se ao modelo empresarial de gerenciamento e exerce o controle ativo e passivo (Coutinho, 2020), pela adoção dessa ferramenta de gestão e controle para as escolas cearenses, conforme os excertos a seguir atestam.

Quando há o monitoramento e o acompanhamento atento dos alunos com menores rendimentos, em conjunto com o projeto professor diretor de Turma, que considera o aluno mais do que um simples número, e sim como um indivíduo com especificidades, fortalecemos a nossa rede. Esse material tem muito protagonismo da equipe da Seduc, mas também muito apoio do Instituto Unibanco (Secretaria executiva do Ensino Médio Profissional, 2023, s.p.).

Somos o único estado apoiado pelo Instituto Unibanco que criou etapas novas e omitiu antigas, para que o circuito tivesse a nossa cara. Hoje, há uma etapa exclusiva cearense, que está sendo levada a outros estados, que é a da parada reflexiva. Entendemos ser preciso analisar o que aconteceu para planejar o ano seguinte. Além disso, customizações poderão ser feitas para atenderem às necessidades de cada Regional. (Coordenadora de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, 2023, s.p)

Nessa esteira, algumas imagens dispostas na parede da sala dos professores das escolas pesquisadas reforçam como as ideologias agudizam a reprodução de interesses, concepções, valores e finalidades. São ferramentas de gestão por resultados, sendo o quadro-síntese com o Ideb da escola. Exibem um comparativo do resultado com as escolas da região, do Ceará, do Nordeste e do Brasil, e a exposição do tripé “missão-visão-valores”⁹⁹, que é utilizado por empresas locais na composição do seu planejamento estratégico e nas suas intencionalidades a curto, médio e longo prazo. Cada vez mais, as escolas têm aplicado os valores, concepções e finalidades da Empresa Odebrecht e do Unibanco, com a adoção de suas plataformas como ferramentas da gestão corporativa para alavancar seus resultados

⁹⁹ De acordo com Laruccia (2010), ao tratar sobre como deve se dar a atuação das organizações empresariais, o tripé “missão-visão-valores” é uma ferramenta de gestão estratégica organizacional. São três direcionadores que se tornam fortes integradores do capital intelectual organizacional e para comunicar a essência da instituição ou empresa aos seus *stakeholders*, ou seja, às suas partes interessadas. O autor afirma que toda empresa, não importando a quanto grande ou pequena ela seja, necessita de uma declaração de missão como fonte de direcionamento - um tipo de bússola - que permite, a seus empregados, a seus clientes e a seus acionistas, saberem o que a empresa representa e para onde liderá-la.

(Gaulejac, 2017), com base em parâmetros de gestão baseada em evidências, conforme figura a seguir:

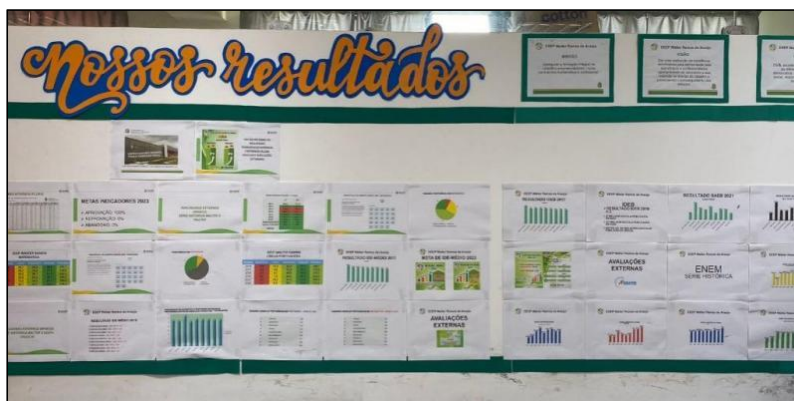
Imagem 4: Exposição do Plano Estratégico e indicadores de desempenho de uma EEEP



Fonte: Imagens coletadas na observação empírica, em maio de 2023

As parcerias firmadas com as corporações empresariais acabam por fornecer insumos, plataformas e ferramentas para direcionar o trabalho docente e a gestão escolar, tornando, assim, a busca pelos altos padrões de desempenho, busca por holofotes, investimentos adicionais e perpetuação no mercado educacional (Spring, 2018) como os novos referenciais para a educação.

Imagem 5: Painel de monitoramento dos resultados na sala dos professores de uma EEEP



Fonte: Imagem coletada na observação empírica, em maio de 2023

Os painéis demonstram práticas de controle que, com base nos planos de ação, estipulam metas a serem atingidas e os períodos a serem desenvolvidos para a sua execução. Nessa perspectiva, o monitoramento é contínuo, seja pela plataforma da SEDUC-CE, seja pelo Instituto Unibanco, não cabendo outro caminho aos gestores senão garantir o resultado almejado, conforme os diretores e coordenadores expressam em algumas falas.

Penso que as manifestações dos diretores recolocam a questão debatida por Vitor Paro (2015), em *Diretor escolar: educador ou gerente*. Como esperar que os procedimentos didático-pedagógicos adotados no interior da escola sejam coerentes com a formação de personalidades humano-históricas, se esse objetivo, nos discursos e nas práticas, é permanentemente ignorado pelas políticas educacionais em favor de interesses centrados na lógica do mercado e no amadorismo pedagógico? Impera a lógica da busca desenfreada pelos números e pelos resultados, orientando as concepções e finalidades, e *modus operandi* dos gestores executarem aquilo que a alta gestão define como padrão de execução.

Ao analisar documentos, programas, dados, entrevistas e questionários, evidencia-se um padrão de reprodução da gestão empresarial instituído para a empresa e transposto para as coordenações e EEEP, ou seja, instâncias de execução. O ímpeto com que a perspectiva tecnocrática empresarial vigente, a serviço das corporações empresariais (Spring, 2018) atua e define a forma de dirigir as escolas, reduz a atuação dos gestores a uma pseudo-sensação de autonomia, controla e separa o trabalho manual e trabalho intelectual, em que uns pensam e outros executam, direcionando, assim, os rumos dos filhos da classe trabalhadora.

Perpetua a estrutura de exclusão da sociedade de classes e gera a responsabilização dos trabalhadores da educação (diretores e professores), uma vez que recai sobre eles quaisquer fragilidades ligadas ao processo educativo. Consequentemente, os estudantes são, também, responsabilizados pelo seu próprio fracasso escolar e por se entrarem no subemprego e no desemprego, uma vez que o sistema prega a falsa ideia de que as oportunidades foram geradas, mas não foram suficientemente aproveitadas e valorizadas. Vigoram *slogans*¹⁰⁰, publicidade, *outdoors* e painéis daqueles que formulam as políticas educacionais para beneficiar e alimentar o sistema vigente, deixando de observar as reais necessidades estruturais dos destinatários dessas ações, ou seja, a classe trabalhadora. Alguns *slogans*

¹⁰⁰ Alguns *slogans* ilustram a atuação e o direcionamento social, educacional e político dessas instituições: Odebrecht: “A educação de qualidade deve ser o negócio da escola”; Instituto Unibanco: “Melhoria da qualidade do Ensino Médio”; Programa Ceará Educa Mais: “Pacto pela Aprendizagem”. Todos eles carregados de concepções, ideologias e finalidades.

ilustram a atuação e o direcionamento social, educacional e político dessas instituições: Odebrecht: “*A educação de qualidade deve ser o negócio da escola*”; Instituto Unibanco: “*Melhoria da qualidade do Ensino Médio*”; Programa Ceará Educa Mais: “*Pacto pela Aprendizagem*”. Todos eles carregados de concepções, ideologias e finalidades.

Acerca do eixo *articulação Ensino Médio/ensino profissional*, apareceram colocações sobre subjetividades e aspectos pessoais e emocionais da vida dos estudantes, do modo como chegam e do modo como saem. Observe que o gestor acredita que é o modo deles se vestirem e se portarem que dificulta conseguir emprego, que a escola vai tirá-los da situação de vulnerabilidade social em que muitos se encontram por meio dos cursos que realizam.

O aluno que entra na escola profissional é muito diferente do aluno que sai, e para melhor. Eles aprendem que numa empresa você tem que se comportar assim, senão você pode ser demitido. *Ensinamos que eles têm que se vestir e andar direito*, não no sentido de padronizar, porque a gente sabe que cada empresa é um mundo diferente, mas no sentido de orientar. É igual o pai e mãe. A gente, todo dia, fala a mesma coisa. Todo dia, a gente fala, todo dia a gente fala: gente, vocês têm que andar com cabelo ajeitado, a barba tem que estar pronta, a roupa tem que estar limpa; alguns falam: você não é minha mãe. Eu digo: eu sou pior que a sua mãe. Estou orientando o seu comportamento. Mas no fim, os alunos saem outros, sabe... Eles saem com essa responsabilidade, de ter que sair da escola e ir para a empresa, trabalhar e estudar ao mesmo tempo (Gestor da EEEP 3, informação verbal, maio/2023).

Eu acho que é imprescindível uma educação em tempo integral. É em especial, falando sobre a educação profissional, eu acho que é uma oportunidade, principalmente para estudantes que vêm de situações de vulnerabilidade. A educação é integral, profissional. É uma possibilidade de virada de chave para esse estudante, sabe? Então, *é como se fosse uma virada de chave*, porque ele começa a sonhar, e aqui na escola. Inclusive, nos primeiros anos, a gente tem a disciplina de projeto de vida, que possibilita o estudante a buscar sair do seu mundo e ver aonde ele quer chegar. É importante para quem vem de uma situação de vulnerabilidade. (Gestor da EEEP 3, informação verbal, maio/2023)

As falas apresentadas pelos gestores das coordenadorias da SEDUC-CE e gestores das escolas demonstram desconhecimento das estruturas de concentração de riqueza no país e a existência de um alinhamento de discursos e práticas entre as necessidades das empresas e as Escolas Estaduais de Educação Profissional. Ao mencionar “*Todo dia, a gente fala: gente, vocês têm que andar com cabelo ajeitado, a barba tem que estar pronta, a roupa tem que estar limpa; alguns falam: você não é minha mãe. Eu digo: eu sou pior que a sua mãe. Estou orientando o seu comportamento*”, um duro diálogo foi exposto. Se, por um lado, busca-se assujeitar o estudante, conforme nos lembra Foucault (1999), na lógica do “vigiar e punir”,

por outro, o gestor continua “*eu acho que é uma oportunidade, principalmente para estudantes que vêm de situações de vulnerabilidade.... Inclusive, nos primeiros anos, a gente tem a disciplina de projeto de vida, que possibilita o estudante a buscar sair do seu mundo e ver aonde ele quer chegar*”, demonstrando a busca pelo condicionamento comportamental pelo controle sobre os corpos e as mentes (Foucault, 1999). Tratam-se de fragmentos que demonstram a existência de um padrão de reprodução das relações sociais que se expressa por: o bom comportamento e o bom visual garantem emprego; a crença de que o projeto de vida, em si, muda a situação de vulnerabilidade. Assim, a prática ideológica articula-se por meio de toda uma cadeia de comando que atinge os diversos patamares do campo discursivo, atitudinal e psíquico.

Ao final, os gestores escolares também dialogaram sobre as condições de infraestrutura, sinalizando que as Escolas Estaduais de Educação Profissional foram concebidas a partir do que se convencionou denominar de escolas “Padrão MEC”, uma vez que os recursos, inicialmente, provinham do Programa Brasil Profissionalizado e, dado o fato, de todas seguirem o mesmo padrão físico-estrutural. De modo geral, as escolas possuem espaços de área construída que atendem às finalidades pedagógicas, entretanto, apresentam estados de conservação bastante comprometidos, conforme as falas de suas diretoras registram.

Sobre a infraestrutura da escola, ela tem uma estrutura até boa, mas algumas coisas a gente precisa melhorar, que não é só aqui. Não sei se você vai querer ou vai ter condições de conhecer a escola estruturalmente. Já são quase 10 anos. Então, a gente tem algumas coisas, sim, estruturais, físicas, que acabam atrapalhando até... Uma sala sem ar-condicionado, uma alimentação que, às vezes, a gente precisa estar ali na Secretaria de Educação, reclamando... Então, assim, são coisas que, para manter um aluno o dia todo na escola é complicado. Nós até conseguimos o que precisamos, só que demora um pouquinho, por causa da burocracia. Por exemplo: veja o calorão que está aqui nesta sala, só conosco. Agora, você imagina uma sala com 45 alunos, desse jeito? Isso atrapalha o ensino-aprendizagem. Os alunos ficam mais agitados e a daí vem a indisciplina. Temos salas que precisam de reforma, o ginásio está em péssima qualidade, temos uma área de laboratórios que está desativada, porque o teto cedeu, os banheiros, o pátio, mas a gente tenta cuidar. A estrutura, no geral, é boa, mas precisa de manutenção, e localmente, não temos recursos de imediato, tudo depende da liberação de verba. (Gestor da EEEP 1, informação verbal, maio/2023)

Como diretora, eu gosto muito de trabalhar com o pedagogo, mas é importante, também, o trabalho com as nossas questões estruturais e administrativas. As necessidades são muitas! Preciso melhorar a iluminação da escola, a gente precisa garantir uma área de lazer melhor para os alunos, mais limpeza, o ginásio precisa de reforma, os banheiros, enfim. Também precisamos adquirir equipamentos para melhorar a metodologia de trabalho do professor, em sala de aula. A gente precisa colocar isso, aquilo nas salas de aula. Está vindo como as demandas são muitas? Gosto de estar atenta a tudo isso, porque antes de diretora eu sou professora. Preciso

dar boas condições de trabalho para a minha categoria. (Gestor da EEEP 3, informação verbal, maio/2023)

Pelas falas apresentadas e pela oportunidade de observação dos espaços das três escolas investigadas, pude constatar que, embora as estruturas, originalmente, tivessem sido pensadas dentro de uma arquitetura organizada e bem distribuída, vi a carência de manutenções básicas em muitos ambientes, como o forro da fachada cedente, em uma das escolas, uma quadra com sérios problemas de infiltração, em outra, em duas escolas, observamos a área de laboratório interditada, porque o forro cedeu, os banheiros bastante deteriorados, em praticamente todas as três escolas, algumas áreas externas tomadas pelo mato... Com base nisso, destaco a *burocracia* na resposta da gestora: “*localmente, não temos recursos de imediato, tudo depende da liberação de verba.*”. Sob a lógica da nova gestão pública, a burocracia se reproduz, atuando não para organizar e facilitar os processos de gestão da escola, mas para legitimar a atuação dos tecnocratas, sob o manto de agirem com neutralidade, sendo que, na verdade, direcionam, ordenam e prescrevem modelos segundo os direcionamentos da ordem social que representam, isto é, a elite burguesa.

Antes de prosseguir, quero retomar e pensar na materialização das duas dimensões da tecnocracia que já explicitamos nesta investigação: a tecnocracia político-econômica e a tecnocracia cultural-educacional, que expressam, no campo teórico-prático a objetivação da tecnocracia e a atuação dos *experts* e tecnocratas a seu serviço.

A *tecnocracia político-econômica* adquire corpo e se expressa ser conduzida por técnicos e especialistas alinhados com os interesses dos empresários e dos governantes eleitos, a gestão passa a atuar conforme os interesses ideológicos e econômicos desses sujeitos e não daqueles que são os verdadeiros destinatários das políticas educacionais, os estudantes. Neste cenário, as políticas econômicas, as reformas do Estado, os incentivos fiscais, o orçamento público, tudo passa a atuar em defesa da conservação das estruturas postas pela sociedade política e pelos aparelhos privados de hegemonia. A precariedade das estruturas físicas das escolas e as necessidades materiais e subjetivas dos estudantes não são prioridades, uma vez que a busca fundamental está centrada nos resultados que advirão do serviço oferecido e dos profissionais que ampliarão as filas de emprego dos setores econômicos implicados (Spring; 2018; Pereira, 2016; Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012).

A *tecnocracia cultural-educacional* trata da atuação dos gestores, em desenvolver, difundir e promover modelos culturais, uma vez que se tornam promotores e reprodutores da

cultura educacional e ideológica preconizada pelos empresários e governantes, passando a definir os padrões culturais, sociais e educacionais para a sociedade, segundo os interesses inerentes àqueles que detém o poder político e econômico, ou seja, a conservação da ordem social estabelecida (Silva; Pacheco, 2021; Santos; Rothen, 2015). Para eles, o interesse explícito é exercer o domínio sobre o currículo, a gestão e a avaliação, para garantir a formação de indivíduos segundo seus próprios interesses.

Sob essas duas dimensões da tecnocracia, vemos o conceito operando no campo teórico e, também, na prática; na realidade objetiva, isto é, evidencia a forma de ser do real (Cury, 1985). O padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial produz a perpetuação dos antagonismos historicamente estabelecidos, reconfigurando e preservando, no tempo e no espaço, a essência da sociedade de classes.

Desse modo, a tese que sustento pode ser descrita: o governo do Ceará e os empresários atuam e operam a política de educação profissional no estado, tendo como braço o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), da Odebrecht, e o Instituto Unibanco. A Odebrecht fornece os princípios conceituais da gestão empresarial e o Instituto Unibanco fornece as plataformas de gerenciamento e controle sobre o planejamento, a direção e a operacionalização das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. As escolas de Ensino Médio profissional do Ceará têm sido geridas pela gestão tecnocrática-empresarial-gerencialista, que ordena, direciona e monitora a política de educação profissional do estado e, ao mesmo tempo, reproduz as dualidades estruturais que, historicamente, articulam velhas e novas oligarquias para o direcionamento cultural, educacional e político do Ceará, configurando um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial.

4.3.3 As perspectivas dos estudantes egressos em 2020, 2021 e 2022 das EEEP

O movimento investigativo pela leitura da produção científica, análise documental, entrevistas, dúvidas e elaborações do real para o abstrato permite afirmar a seguinte tese: nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do Ceará há um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial, que se reflete estruturas mais amplas e complexas. Existe uma articulação entre governos e empresários para a conservação do *status quo* das elites político-econômicas e das estruturas de dominação e controle que sustentam, pela educação, a sociedade de classes.

O padrão de reprodução opera do seguinte modo: a educação básica é assumida como mecanismo de execução de um projeto social, fundado na perenização das estruturas de poder, e se manifesta nas microestruturas de gestão da educação (Secretarias de Educação, diretores escolares e institutos privados) e nas macroestruturas (MEC, governos e grupos empresariais), cujas raízes estão fincadas na macropolítica mundial, que envolve conglomerados econômicos como OCDE e Banco Mundial, sob a teoria do capital humano, almejando instituir um modelo/projeto de formação escolar por meio da padronização de um currículo escolar internacional, pela definição de competências, habilidades, concepções e interesses corporativos e mercantis, para sistematizar um universo pragmático, instrumental, funcionalista e competitivo para a educação básica brasileira.

Sob esse direcionamento de base tecnocrática e empresarial, as decisões emanadas do Estado, fruto das privatizações e das parcerias fixadas com as empresas privadas, repercutem nas escolas e têm, nos estudantes, os seus principais destinatários, uma vez que formam a força produtiva emergente e, por meio da ideologia do controle passivo (Coutinho, 2020), trabalham para garantir a perpetuação da ordem burguesa, social e culturalmente estabelecida. Essa é a perspectiva que, historicamente, tem orientado a gestão, o ensino escolar e a formação direcionada aos filhos da classe trabalhadora.

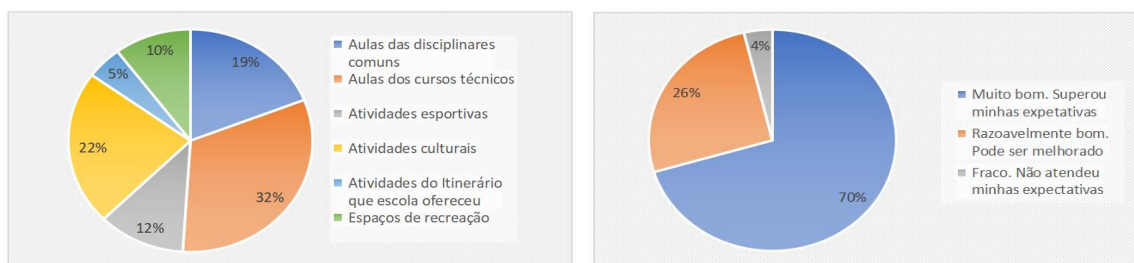
Em termos metodológicos, são as estruturas, as relações e as dinâmicas da sociedade cearense, cuja materialidade ocorre na gestão tecnocrática empresarial e na educação profissional, que nos permite apreender, de forma dialética, as mudanças no trabalho e na educação. É com base nisso que, para aprofundar os argumentos da tese, procuro explorar os dados do campo empírico, com destaque para as vozes advindas dos estudantes egressos, em especial, dos anos de 2020, 2021 e 2022, destinatários das políticas públicas educacionais implementadas no âmbito do estado do Ceará.

Para captar as vozes dos estudantes egressos, segui a mesma lógica dos eixos e das categorias empíricas. O questionário foi transposto para o *google forms* e enviado por *WhatsApp*, aos egressos, pelos diretores das escolas, em maio de 2023. Recebi 53 retornos e fiz o seguinte movimento: selecionar, organizar e extrair o núcleo do conteúdo, e para garantir o anonimato, enumerei assim: estudante egresso 1 a 53.

No caso dos estudantes egressos, após a caracterização do perfil, partiu-se para os eixos *relação formação e trabalho* e *Ensino Médio/ensino profissional*. Eles foram indagados a refletirem sobre o que mais gostavam na escola (questão 9). Dentre os que responderam,

32% dos egressos mencionaram as aulas dos cursos técnicos, 22% as atividades culturais, 19% as aulas das disciplinas da base comum, 12% as atividades esportivas, 10% os espaços de recreação e 5% as atividades do itinerário formativo que a escola ofereceu. Quando questionados sobre como avaliam o curso que escolheram para cursar no Ensino Médio (questão 10), 70% avaliaram de forma positiva, sinalizando que foi muito bom e superou as expectativas, 26% sinalizaram que foi razoavelmente bom e poderia ser melhorado, 4% apontaram o curso como fraco, não atendendo às expectativas que foram geradas. Ao inquirir os dados, 32%, cursos técnicos, 22%, atividades culturais e 19%, disciplinas de base comum constata-se o tripé: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Gráfico 12: Atividades escolares e avaliação dos cursos profissionais pelos estudantes

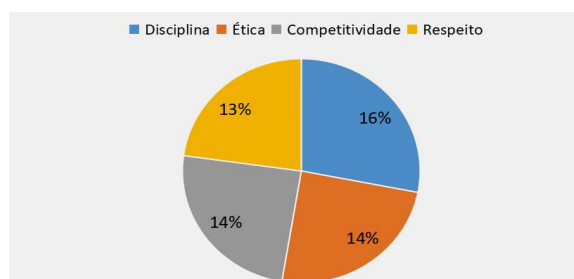


Fonte: elaboração nossa, a partir de dados coletados no campo empírico, em maio de 2023

Acerca dos valores apreendidos e desenvolvidos durante a formação nas escolas profissionais de Ensino Médio, os estudantes puderam sinalizar até 4 valores, entre 10, que foram apresentados a eles: autonomia, disciplina, ética, respeito, confiança, consciência, excelência, comprometimento social, competitividade e protagonismo. Os quantitativos gerais são: 16% dos estudantes egressos sinalizam disciplina, 14% ética, 13% respeito, 10% autonomia, 10% confiança, 9% comprometimento social, 7% excelência e 14% competitividade.

Observa-se que, no entanto, entre os valores apreendidos, a competitividade aparece com 14%, o que demonstra a relevância deste atributo. Assim, os quatro valores mais mencionados foram: disciplina, ética, competitividade e respeito, o que demonstra que as dimensões disciplinar, comportamental e competitiva têm a primazia no processo formativo desenvolvido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, o que reforça a lógica de seleção dos “bons”, seja para o ingresso, seja para a permanência, conforme os pressupostos da política de competências.

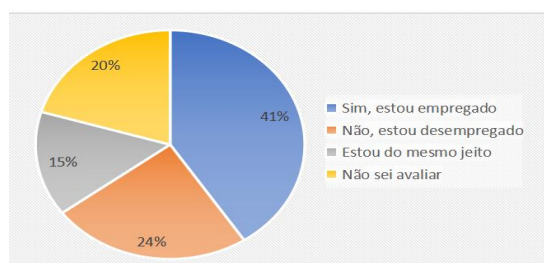
Gráfico 13: Principais valores apreendidos na escola profissional



Fonte: elaboração nossa, a partir de dados coletados no campo empírico, em maio de 2023

Na busca por compreender o impacto do curso na vida daqueles que passam pelas escolas de educação profissional, indagou-se aos estudantes egressos se os cursos das EEEP contribuem com a melhoria na condição de vida deles. Eles responderam: 41% deles sinalizaram que sim e, inclusive, estão empregados, 24% disseram que não melhorou e estão desempregados, 15% sinalizaram estar do mesmo jeito que quando ingressaram e 20% dos egressos não souberam opinar. Aqui, se nota uma contradição: 41% avaliaram de forma positiva o curso; quando perguntados sobre a melhoria na condição de vida, 24%, 15% e 20% dizem estar igual ou não houve melhoria de vida, o que corresponde a 59%.

Gráfico 14: Condições de vida e trabalho após o curso profissional



Fonte: elaboração nossa, a partir de dados coletados no campo empírico, em maio de 2023.

Perguntados se houve aplicabilidade na sua vida profissional, 44% sinalizaram que serviu, mas não conseguiram emprego na área, 25% indicaram terem conseguido emprego em uma boa empresa, 10% conseguiram um emprego razoável, 20% estão desempregados e 1% sinaliza que o curso não serviu para nada. Esses dados dos egressos demonstram pouca efetividade da política, uma vez que 44% disseram que não conseguiram emprego e 20% estão desempregados - são 64% de egressos desempregados após a realização do curso. Assim, os 44% de estudantes que informaram não terem conseguido emprego, somam-se aos 20% que sinalizam estar desempregados, totalizando em 64% do total de respondentes, ou seja, do

montante de estudantes que participaram da análise empírica, somente 39% conseguiu alocar-se no mercado de trabalho.

Afirma-se: existe uma ideologia que dissemina uma crença linear entre formação escolar e trabalho (ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo). Por meio dessa ideologia, se reproduz situações como: *empreendedor de si mesmo, tenho meu negócio, eu faço o meu futuro*. Entretanto, os dados evidenciam as contradições dessas ações e discursos, fomentados pela Secretaria de Educação e pelos empresários. É fato que, sob a lógica do capital, não há lugar para todos, uma vez que o subemprego e o desemprego são condições inerentes à lógica da sociedade capitalista de classes.

Ao serem perguntados sobre o tipo de trabalhador que as empresas buscam, atualmente, 54% dos egressos sinalizaram que são aqueles que possuem curso técnico e dominam a tecnologia, 33% buscam aqueles que têm curso superior, 9% aqueles que têm curso técnico profissional e 4% quaisquer pessoas em busca de trabalho.

Gráfico 15: Aplicabilidade do curso profissional e adesão ao mercado de trabalho



Fonte: Elaboração a partir de dados coletados no campo empírico, em maio de 2023

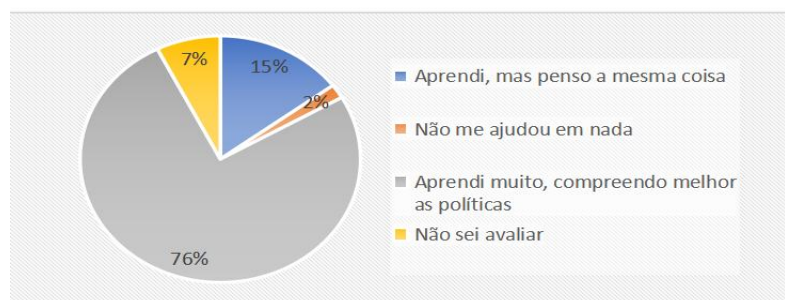
Ao avaliar a fragilidade dos dados, o governo do Ceará, no Relatório de Avaliação do Plano Plurianual (PPA 2020-2023), sinalizou:

os dados apontam o aumento da inserção dos alunos egressos das EEEP no Ensino Superior e uma diminuição no número de alunos inseridos no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de uma maior articulação da oferta de educação profissional, oferecida pelo Estado, com o mercado. Dessa forma, constata-se que muito tem sido feito em prol da qualificação profissional de estudantes, egressos e trabalhadores, sendo necessário, ainda, expansão e ampliação da rede de ensino profissionalizante, a fim de atender às necessidades do mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do Estado e ingresso dos alunos no mercado de trabalho (CEARÁ, PPA 2020-2023, p. 291).

Quando Santos, Belmino e Amaral (2023, p. 50)¹⁰¹ analisam as contradições entre ações, atos e atividades e o discurso e a política de educação profissional do Ceará, identificam que as Escolas Estaduais de Educação Profissional, ao longo dos seus 10 primeiros anos (2008-2018), acumularam um percentual de inserção dos concluintes no mercado de trabalho na marca de 12,9%. Já o índice de ingresso na educação superior marcou o percentual de 29,9%. Destaco que 7,5% de estudantes ingressaram no mercado de trabalho concomitantemente na educação superior. Esse somatório atinge 50,3%, restando 49,7% de jovens que não conseguiram nem emprego e nem ingressaram na universidade. Trata-se de um fenômeno interessante a ser analisado, inclusive para entender se os estudantes que conseguem o ingresso na educação superior e em quais cursos, e se a educação integrada favorece esse acesso.

Por fim, ainda relacionado aos eixos *relação formação e trabalho* e *Ensino Médio/ensino profissional*, aos egressos foram perguntados se a escola contribuiu sobre sua compreensão da sociedade e sobre as relações que se estabelecem no mundo do trabalho. 76% sinalizaram que aprenderam muito e conseguiram compreender melhor as políticas, 15% apontaram que aprenderam, mas não mudou muito sua forma de pensar o mundo, 7% não souberam avaliar e 2% sinalizam que não ajudou em nada.

Gráfico 16: Capacidade de compreensão da sociedade após o curso profissional



Fonte: Elaboração a partir de dados coletados no campo empírico, em maio de 2023

Cerca dos 76% dos estudantes que afirmam terem aprendido muito e compreendido melhor as políticas, os egressos puderam detalhar suas respostas, o que nos permitiu observar como as formas de reprodução impactam na gestão das escolas profissionais, na organização

¹⁰¹SANTOS, Derivaldo; BELMINO, Webster; AMARAL, George. *Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará: entre o discurso e a realidade*. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

dos currículos escolares e na atuação dos gestores e professores, culminando no direcionamento do percurso formativo dos estudantes.

No aspecto da formação, no eixo *gestão da educação*, transcrevo algumas respostas:

<p>É um ensino que transforma o jovem de muitas formas, desde a maturidade à independência; a pessoa sai da escola com outro pensamento sobre o mundo, a jornada durante a escola faz uma transformação psicológica, mas no final de tudo <i>a pessoa sai orgulhosa de si</i>, porque não desistiu de continuar o caminho diante das <i>dificuldades impostas</i>. (Estudante egresso 2)</p>
<p>Consigo perceber um desenvolvimento melhor na minha comunicação e uma certa independência, mas <i>senti uma carência nos ensinamentos, visto que, nós, alunos da escola pública, não temos os mesmos ensinamentos das escolas particulares</i>, fazendo com que não se aprofunde em certos assuntos; e a preparação para os vestibulares apenas com os alunos dos 3º anos, somente na metade do ano para o fim do ano. (Estudante egresso 4)</p>
<p><i>Nossa escola nunca foi uma das melhores</i> em prestar determinadas ajudas para melhorar o bem-estar dos alunos, pois eles focavam apenas nos resultados que dávamos para a escola. <i>Nossa escola estava e ainda está se deteriorando</i>, o teto quase caindo em nossa cabeça, os alunos viviam brigando e a escola não fazia nada. (Estudante egresso 6)</p>
<p>Como que querem dar uma boa experiência aos alunos que estão entrando nessa nova etapa da sua vida, que é o Ensino Médio, se <i>eles não fazem o mínimo para verem eles bem</i>, durante esses 3 anos de escola em tempo integral? <i>Acho muita hipocrisia</i>. (Estudante egresso 12)</p>
<p>Não aprendi e nem tive apoio durante a pandemia, <i>apenas tive cobranças de resultado; nos víamos apenas como números e não como pessoas</i>. (Estudante egresso 15)</p>
<p><i>Não era como eu imaginei</i>, em questão de convívio com meus colegas, <i>adolescentes muitos imaturos</i>, pareciam crianças por vários momentos, pensei que estava no 6º ano de novo. As matérias são complexas, mas dá para aprender. Não é uma coisa tão mirabolante que chegue a ser impossível. (Estudante egresso 19)</p>
<p>Ensino bom, mas <i>a gestão não é muito boa...</i> Por vezes, <i>não nos escutava, nem levava em conta nossas necessidades</i>. (Estudante egresso 22)</p>

No âmbito da gestão escolar, prevalecem as práticas de gerenciamento fundamentada em princípios tecnocráticos. Os egressos revelam as contradições do Ensino Médio Integrado desenvolvido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional. Se por um lado, reconhecem que se trata de um período de formação em suas vidas e que a experiência como estudantes permitiu-lhes amadurecer frente às dificuldades impostas pela realidade objetiva, por outro lado, eles expressam os desafios que são enfrentados durante o período na escola: i) fragilidades na qualidade do ensino; ii) percepção acerca das diferenças com relação à educação pública e as escolas particulares; iii) fragilidades estruturais nas escolas; iv) limitações no tocante ao acolhimento e acompanhamento por parte da gestão; v) excesso de cobranças e preocupação em demasia com os resultados; vi) situações de imaturidade entre os estudantes; vii) falta de espaços de participação e escuta dos estudantes.

A educação integral, como alternativa, pressupõe o reconhecimento do estudante na sua inteireza como sujeito histórico e social, gestão democrática e implica a defesa de um projeto educacional público e com qualidade socialmente referenciada (Dourado; Oliveira, 2009). Isso se contrapõe à perspectiva de gestão gerencialista, a qual se pauta na racionalidade instrumental e na pedagogia de competências, conforme defendem os tecnocratas (Crosby, 1986; Deming, 1991). Nesse sentido, o que temos visto nas escolas de Ensino Médio profissional do Ceará é, na verdade, o encobrimento da gestão democrática pela gestão tecnocrática-gerencialista (Paro, 1997; Cury, 2012; Santos; Belmino; Amaral, 2023), contrariando o princípio constitucional.

Ainda no eixo *gestão escolar* e com elementos do eixo *gestão Tecnologia Empresarial*, os estudantes responderam sobre o que mudariam na escola caso pudessem. As colocações abrangeram diversos aspectos relacionados à dinâmica escolar, o que sinaliza a capacidade dos estudantes de terem uma visão global e crítica da escola, bem como de reconhecerem os aspectos que são essenciais na formação no Ensino Médio e que precisam ser melhorados, conforme na transcrição a seguir.

“Mudaria a alimentação.” (Estudante egresso 2)
“Tudo, princípios, metodologia de ensino, como cuidar dos alunos entre outros.” (Estudante egresso 3)
“Algumas coisas relacionadas a horários e execução de algumas tarefas/trabalhos, de modo que não sobrecarregue os alunos.” (Estudante egresso 4)
“A forma de resolver problemas de desrespeito entre alunos ou alunos contra professores, promessas quase nunca eram cumpridas também.” (Estudante egresso 6)
“Mostraria e conversaria mais sobre assuntos necessários pra vida, faculdade e emprego; que são importantes, mas há um mundo muito maior que isso.” (Estudante egresso 8)
“Eu acredito que não mudaria nada. Tive professores incríveis, infelizmente não pude participar de tantos projetos na escola, por causa da pandemia, mas todos que eu participei eu amei.” (Estudante egresso 9)
“Mudaria a forma de suporte individual a cada aluno, principalmente aos alunos do terceiro ano, que lidam com estágio e faculdade, faltou isso da parte dos professores e coordenadores, claro que sempre houve uma conversa, conselho, mas não da forma como deveria, a escola é um local onde nós nos sentimos acolhidos e amados e quando isso passa, fica só saudades. Acredito que, por ter essa experiência, hoje vejo que me faltou apoio por parte da escola.” (Estudante egresso 10)
“Faria com que houvesse mais networking entre empresas e futuros estagiários, mais investimento na área da tecnologia nas escolas (como melhores computadores e mais equipamentos) e uma maior duração de estágio.” (Estudante egresso 12)
“Horário de almoço, horário das provas em comparação com outros cursos, um pouco do cardápio, a forma dos gestores de lidar com os problemas escolares.” (Estudante egresso 20)

<i>“Mais atividades interativas que envolvessem a base técnica e mais apoio psicológico aos alunos.” (Estudante egresso 28)</i>
<i>“O refeitório, poderia ter mesas de qualidades pra refeições; banheiros com estruturas melhores e mais pessoas, na questão da limpeza, visto que são muitas salas pra limpar, e claro, a questão da segurança; os guardas terem armas e transportes, pra ficar rondando a escola e terem 2 ou 3 guardas, dependendo do tamanho da escola, e mais iluminação à noite na escola.” (Estudante egresso 32)</i>
<i>“Melhorar a comunicação entre diretores e alunos.” (Estudante egresso 35)</i>
<i>“Acho que mudaria o planejamento, pois era muita coisa atrás da outra... Mais espaço para descanso e ajuda psicológica. Melhores refeições também!” (Estudante egresso 39)</i>
<i>“A qualidade das alimentações e, principalmente, da estrutura da escola, a gestão e a diretoria (diretora sem moral nenhuma e coordenação que não ouvia os estudantes), fora a organização, no quesito aulas. Senti falta de mais aulas voltadas ao Enem, como redações e até simulados.” (Estudante egresso 44)</i>
<i>“A forma como a gestão lidava com os alunos e dirigia a escola.” (Estudante egresso 47)</i>
<i>“As chances, pois existem pessoas que ficam interessadas em determinadas matérias e querem ganhar chances para... ou avançar na sua pesquisa ou utilizar desse conhecimento para ir a uma faculdade de grande prestígio, mas a escola não estimula, ou não tem espaço, ou não tem profissionais que possam ajudar a eles a fazerem isso.” (Estudante egresso 50)</i>
<i>“Colocaria um pouco mais de "rigidez", os alunos das séries mais novas, às vezes, se vestem de forma inadequada, por exemplo, acho que isso poderia mudar.” (Estudante egresso 52)</i>

Para aprofundar a análise, reorganizei, em quatro grupos, por similaridade dos temas apontados pelos estudantes egressos: A) Gestão escolar: condições físicas e infraestrutura; B) Gestão pedagógica: aprendizagem e resultados; C) Administração, tecnologias e finanças; D) Relações interpessoais, sociais e comunicação.

Grupo A - Gestão escolar: aspectos de condições físicas, infraestrutura e de permanência. Nesse aspecto, os estudantes destacaram a falta de manutenção nos espaços físicos da escola, a alimentação, que precisa ser melhorada, os banheiros que carecem de reforma, e a falta de insumos pedagógicos, como situações que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem, o que demanda investimento da escola e liberação de recursos por parte das instâncias de governo.

Grupo B - Gestão pedagógica e trabalho pedagógico: aprendizagem e resultados. No trabalho pedagógico, reconhecem o trabalho desenvolvido pelos professores, mas, ao mesmo tempo, questionam a qualidade do ensino, a inabilidade dos gestores, na mediação das demandas pedagógicas, o foco em demasia nos resultados de desempenho e a necessidade de se adotar uma metodologia de ensino que integre mais o conhecimento às necessidades do cotidiano. Vários egressos apontaram estarem sobrecarregados.

Grupo C - Administração, tecnologia e finanças. Nesse quesito, os egressos pontuaram a necessidade de haver mais investimentos em equipamentos que possam favorecer a aprendizagem, uma vez que, em razão da situação precária de muitas famílias, relataram dificuldades de acesso a esses recursos e equipamentos tecnológicos. Em outras falas, mencionaram os desafios gerados pela pandemia, que intensificaram velhos problemas estruturais.

Grupo D - Relações interpessoais, sociais e comunicação. No aspecto das relações interpessoais, sociais e comunicação, os egressos sinalizaram as dificuldades nas relações com a gestão da escola, sinalizaram faltam espaços para o diálogo e apresentação das suas necessidades. Destacaram situações de indisciplina e falta de respeito, frutos da imaturidade com que alguns chegam ao Ensino Médio e a necessidade de um processo formativo que os ajude a compreender essa etapa de ensino, bem como a necessidade de haver profissionais capacitados para mediar as relações interpessoais entre eles e junto à gestão.

Ao serem instigados nos eixos *relação formação e trabalho*, eles refletiram sobre o mercado de trabalho e as oportunidades de emprego. Muitos egressos falaram das dificuldades de conseguirem emprego após concluírem a formação técnica, especialmente por sentirem que o mercado de trabalho valoriza mais aqueles que possuem educação superior, conforme relatos a seguir e meus grifos.

<i>“Infelizmente, são escassas as vagas de emprego destinadas ao nível técnico.”</i> (Estudante egresso 3)
<i>“Hoje em dia, o mercado tem procurado pessoas altamente especializadas em determinada área.”</i> (Estudante egresso 15)
<i>“Hoje em dia, o diploma de ensino superior é requisito mínimo para muitas empresas, por mais que o conhecimento na área técnica seja muito importante.”</i> (Estudante egresso 17)
<i>“O técnico é ótimo, mas não se compara a um curso superior na hora de procurar emprego.”</i> (Estudante egresso 21)
<i>“Eles focam bastante em quem já tem muito conhecimento, porém não aceitam as vezes quem sabe os seus direitos no trabalho, acontecem muitos desvios de função e abuso de autoridade; então, além de conhecimento, eles querem, também, alguém que saiba trabalhar como eles querem, seja com a sua formação ou conhecimento tecnológico.”</i> (Estudante egresso 25)
<i>“Técnico em nutrição é capacho de nutricionista (tô começando a achar que tô sendo muito mal-amada nessa pesquisa, mas é minha opinião...).”</i> (Estudante egresso 28)
<i>“Para mim, foi bastante frustrante, porque não consegui me inserir no mercado de trabalho.”</i> (Estudante egresso 30)
<i>“Criei muita expectativa durante estágio, ao longo do curso, mas não consegui emprego...”</i> (Estudante egresso 43)
<i>“A maioria das empresas (da minha área) busca, no mínimo, pessoas com ensino superior, e as únicas vagas que acabam sendo disponíveis são as de estágios.”</i> (Estudante egresso 50)

Quando perguntados sobre o eixo *relação formação e trabalho*, relataram os sonhos e as inquietações, depois que terminaram o Ensino Médio Integrado; um grande quantitativo de egressos sinalizou o desejo de ingressar na Educação Superior e de cursar faculdade. Constatamos uma contradição: os dados¹⁰² indicam uma redução na procura/ingresso dos cursos de Educação Superior. No entanto, nos dados que apurei no questionário, os estudantes expressaram o desejo de prosseguirem para a Educação Superior. Exige, portanto, mais estudo sobre essa questão. Alguns que fizeram o curso profissional, apontam que teriam obtido mais êxito na vida se tivessem cursado o Ensino Médio regular, pois estariam mais preparados para ingressar na faculdade. Importante observar o quantitativo de respostas que apontam o desejo de cursar o Educação Superior e conseguir estabilidade financeira, por meio de trabalho, conforme as falas que transcrevo.

<i>“Meu sonho é iniciar o nível superior.”</i> (Estudante egresso 5)
<i>“Quero ter uma graduação na área do curso e trabalhar na mesma.”</i> (Estudante egresso 9)
<i>“Conseguir prosseguir carreira na minha área e conseguir uma estabilidade financeira.”</i> (Estudante egresso 13)
<i>“Passar no vestibular e conseguir entrar no meu curso almejado.”</i> (Estudante egresso 15)
<i>“Ser aprovada no curso que eu quero, encontrar um emprego na área.”</i> (Estudante egresso 22)
<i>“Pretendo entrar para uma faculdade, meu medo é não conseguir emprego ou ter um trabalho frustrado.”</i> (Estudante egresso 28)
<i>“Estou pensando em fazer faculdade e, depois, arranjar um emprego.”</i> (Estudante egresso 29)
<i>“Concluir minha graduação, esse é meu sonho e minha maior inquietação, ultimamente.”</i> (Estudante egresso 31)
<i>“Só quero começar a faculdade e tentar me empregar, o futuro a gente resolve depois.”</i> (Estudante egresso 38)
<i>“Meu sonho é me formar na faculdade que eu estou no momento.”</i> (Estudante egresso 40)
<i>“Poder me formar, montar uma empresa... Depois que terminei o Ensino Médio, entrei numa faculdade, mas queria ter saído com emprego.”</i> (Estudante egresso 42)
<i>“Pretendo abrir uma empresa, mas só depois que tiver dinheiro, e para ter dinheiro, preciso de um trabalho, e para ter trabalho, preciso de experiência ou uma faculdade, e para fazer faculdade, eu preciso de dinheiro (independentemente de ser pública ou não) e a maioria dos cursos são integrais, ou seja, não dá para trabalhar e fazer faculdade ao mesmo tempo. É péssimo!”</i> (Estudante egresso 45)

¹⁰² Revista Pesquisa: <https://revistapesquisa.fapesp.br>.

“Eu penso muito sobre o tempo que perdi, fazendo o curso técnico, mas não acho que isso seja culpa da escola; eu era muito nova e ainda não entendia bem meus objetivos, creio que a escola técnica é boa para quem quiser seguir na área, mas *jamais recomendaria pra quem quer focar entrar em uma universidade, pelo Enem, ou outros vestibulares, pois a escola não tem um suporte aos alunos nesse quesito. eu estou fazendo um cursinho agora, porque quero fazer Medicina, e acho que teria sido melhor, no meu caso, uma escola regular.*” (Estudante egresso 51)

A recorrência de afirmações ligadas ao desejo de ingresso na Educação superior, como uma garantia de maior acessibilidade ao mercado de trabalho, sinaliza que o mercado tende a valorizar mais aqueles que possuem diploma universitário, em detrimento àqueles advindos do ensino técnico, tanto que, boa parte, seguiu para o Educação superior após a conclusão do Ensino Médio profissional. Reforça uma característica brasileira estrutural, de que, o que conta, é a formação superior universitária. Novamente, os dados apontam que o estudante até cursa o ensino técnico, mas, em seguida, busca a Educação Superior.

No âmbito do eixo *gestão Tecnologia Empresarial*, alguns egressos falaram que tinham a expectativa de estarem empregados quando da conclusão do curso técnico e, como não fora possível, tentaram o ingresso na educação superior, em busca de mais qualificação. Há egressos que chegaram a definir a experiência no curso profissional como “perda de tempo”, uma vez que, depois de ter concluído, não tinha maturidade suficiente para absorver tudo que fora proposto pela escola. Houve sinalizações sobre o excesso da carga horária, que sobrecarregava os alunos, apontando algumas atividades/aulas como sendo pouco úteis, como projeto de vida e mercado de trabalho. Alguns egressos reconhecem que há pouco espaço no mercado para as pessoas com formação técnica e que os salários são demasiadamente baixos.

Essas informações refletem a percepção de estudantes egressos acerca de parte da política executada nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará e demonstram a complexidade que envolve a política de educação profissional do estado e no país. Se por um lado, esse modelo de Ensino Médio Integrado, conforme afirma o governo estadual, “possibilita a centenas de alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho e maior amplitude à concepção do direito à educação, por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho” (SEDUC-CE, 2023, s.p.), por outro, há relatos de empresários sobre falta de trabalhadores qualificados, que, às vezes, as novas tecnologias dispensam trabalhadores¹⁰³ por falta de qualificação adequada (Portal da Indústria, 2023,

¹⁰³ Observa-se que a tecnologia dispensa um tipo de trabalhador, requerendo e exigindo poucos trabalhadores hiper qualificados, ou seja, é um modelo que pressupõe o desempregado estrutural como parte da sua própria

s.p.)¹⁰⁴; e, por outro lado ainda, que intensifica, ainda mais, a complexidade da relação formação e trabalho, com o aumento do desemprego estrutural e das relações do mundo do trabalho (Mészáros, 2003).

Desde a década de 1990, e, mais intensamente a partir dos anos 2000, os termos empregabilidade, empreendedorismo, competências, habilidades, capital humano ganham evidência no discurso dos empresários, como forças produtivas que se adequam às exigências do mundo do trabalho. O conceito de empregabilidade alçou visibilidade a partir da ascensão das ideias neoliberais que se tornaram hegemônicas no país, a partir dos anos 1990, com a nova ordem capitalista advinda da globalização, que transfere a responsabilidade do desemprego para as costas dos próprios trabalhadores, culpabilizando-os por seu desemprego, e mais, desfoca as lutas coletivas, reposicionadas, agora, para uma luta individualista, em que se busca formas de “tornar-se interessante” ao mercado e às empresas, por meio do pseudodiscursos do empreendedorismo, da pejotificação.

O Empreendedorismo é abordado com o objetivo de possibilitar a capacitação dos educandos para o desenvolvimento de competências empreendedoras, que contribuam para o planejamento e a criação de negócios sustentáveis e com o foco em oportunidades identificadas no mercado. São abordados os seguintes tópicos: Crescendo e Empreendendo; iniciando um Pequeno Grande Negócio; e Como Elaborar Plano de Negócios (SEDUC-CE, 2023).

Se vigora o discurso da empregabilidade e do empreendedorismo, propagado pela Política de Educação Profissional do Ceará, contraditoriamente, empresas e Unibanco alegam a falta de mão de obra qualificada para o atendimento às necessidades do mercado de trabalho, conforme registros, a seguir, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e da Federação das Indústrias do Estado do Ceará – FIEC.

O Brasil deve ter déficit de trabalhadores qualificados até 2023. A estimativa é de geração de mais de 401 mil postos de trabalho com qualificação, mas apenas 100 mil serão preenchidos por profissionais que tenham as habilidades esperadas pelas empresas. Isso é um dos gargalos de fornecimento de oferta de mão de obra que acaba ocorrendo no Brasil. (...) Nesse processo de transformação do mundo, em que é demandado, cada vez mais, profissionais altísimamente qualificados, parece ser

lógica de reprodução. A ideologia da empregabilidade é, na verdade, fruto da economização e corporativização das escolas, fazendo crer que há emprego para todos e que este é o caminho para a superação da pobreza, camuflando os reais interesses que operam sob essa lógica, que convergem empresas globais, políticos, governos e formuladores de políticas educacionais (Spring, 2018).

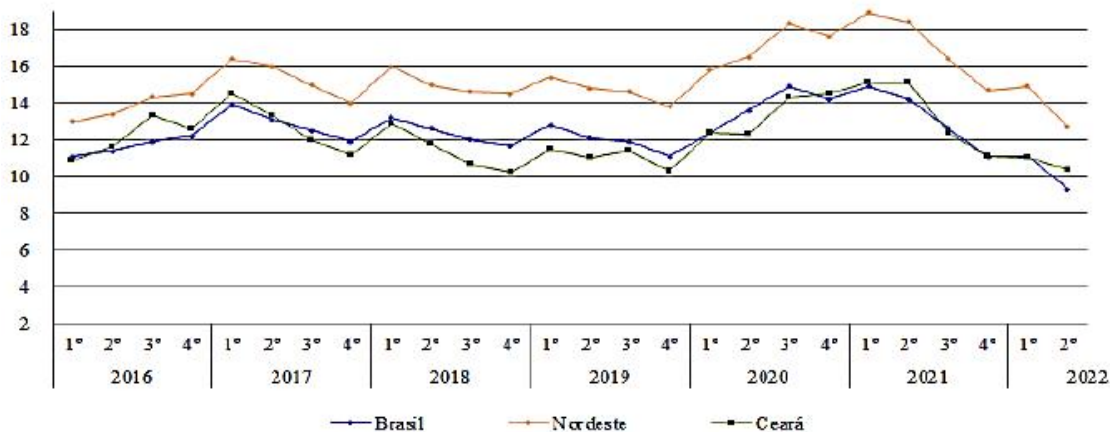
¹⁰⁴ Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/competitividade/industrias-enfrentam-falta-de-trabalhador-qualificado/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

natural que o país não consiga preencher essas vagas (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI)¹⁰⁵.

Cinco em cada dez indústrias enfrentam a falta de trabalhador qualificado. (...) A falta de trabalhadores qualificados deve se agravar à medida que aumentar o ritmo de expansão da economia e se tornará um dos principais obstáculos ao crescimento da produtividade e da competitividade do país. (Federação das Indústrias do Estado do Ceará - FIEC)¹⁰⁶

Nesta esteira, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/Pnad, 2023), a taxa de desocupação¹⁰⁷ no Ceará no 1º trimestre de 2023 cresceu. O estado registrou, nos três primeiros meses, uma taxa de desocupação de 9,6%, subindo 1,8% em relação ao 4º trimestre de 2022, que teve 7,8%. Em comparação ao mesmo trimestre de 2022, que teve taxa de 11%, o Ceará ficou 1,5 ponto percentual menor. De acordo com a pesquisa, a população cearense em idade de trabalhar, estimada 7,5 milhões de pessoas, aumentou em 86 mil pessoas, 1,2% em relação ao mesmo período do ano anterior.

Gráfico 17: Taxa de desocupação entre 2016 e 2022 (Brasil – Nordeste – Ceará)



Fonte: Relatório de Avaliação do Plano Plurianual (2020-2023), 2023, p. 37

Conforme dados da Subsecretaria de Estatísticas e Estudos do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da pesquisa Empregabilidade Jovem Brasil (2023), o Ceará

¹⁰⁵ SENAI. Disponível em: <https://encurtador.com.br/itJT3>. Portal de Notícias da CNN Brasil. Acesso em: 4 mar. 2023.

¹⁰⁶ FIEC. Disponível em: <https://www1.sfiac.org.br/sites/numa/?st=noticia&id=131555>. Acesso em 14 mar. 2024.

¹⁰⁷ A taxa de desocupação mede a proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade que estão desocupadas (não trabalharam, procuraram trabalho e estavam disponíveis para assumir), em relação ao total de pessoas que estão na força de trabalho, seja trabalhando (pessoas ocupadas) ou procurando (desocupadas).

é o terceiro estado do Nordeste com o maior número de jovens desocupados¹⁰⁸. Ao todo, 141 mil pessoas até 24 anos estão sem emprego no estado. O estudo aponta que, no Nordeste, apenas Bahia, com 347 mil, e Pernambuco, com 216 mil, têm mais jovens desempregados que o Ceará. De acordo com o Censo (2023), há cerca de 35 milhões de jovens no Brasil (IBGE, 2023). Desse total, o levantamento aponta que, pelo menos, 5,2 milhões de jovens estão sem emprego, o que corresponde a mais da metade dos 9,4 milhões do total de desempregados, atualmente, no país.

As tecnologias dispensam trabalhadores, mas tecnologias também exigem trabalhadores altissimamente qualificados. Vê-se que o fechamento de postos de trabalho, o crescimento da produção, em decorrência das inovações tecnológicas e oscilações no mercado, são partes estruturantes do capitalismo em crise profunda, que tende, naturalmente, a produzir um grande exército industrial de reservas e uma gama de desempregados para se autossustentar. Mesmo que sob a ótica neoliberal-gerencialista, que orienta o governo estadual, esteja direcionada em investir na ampliação das EEEP e nas possibilidades de emprego na indústria, no turismo e nos diversos cursos ofertados, evidenciam as questões estruturais, que as EEEP não têm como resolver pela esfera da formação profissional, haja vista que, o desemprego no Ceará, como em todos os países em desenvolvimento, está associado a uma dimensão estrutural e crônica, que é a crise estrutural do capital.

Esse fenômeno foi antevisto por Marx (1983, p. 945), quando sinalizou que “as crises do mercado mundial têm de ser concebidas como a convergência real e o ajuste à força de todas as contradições da economia burguesa”, ou seja, a crise tem sua gênese na própria ordem cíclica do capital e é marca distintiva das contradições que caracterizam a economia burguesa. Ao retomar e aprofundar essa ideia, István Mészáros (2002) apontou que o capitalismo vive uma crise estrutural que se evidencia pelo colapso de seus próprios fundamentos, esbarrando em seus limites estruturais, decorrente da irracionalidade produtiva que lhe é característica. Sob essa perspectiva, afirma que o desemprego,

ele já não é limitado a um “exército de reserva” à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, por vezes numa expansão prodigiosa.

¹⁰⁸ Numa tentativa de resposta a esses desafios históricos que envolvem as taxas de desemprego entre os jovens e outros ligados à educação básica, à educação superior, à economia, à infraestrutura, à segurança e outros, o atual governador do Ceará, Elmano de Freitas (Partido dos Trabalhadores), elaborou o Plano Plurianual 2024-2027, que é um instrumento de planejamento de médio prazo que define diretrizes, objetivos e metas da administração pública para os próximos quatro anos, como já era prática dos dois últimos governadores do Ceará, Camilo Santana e Izolda Cela. O documento na sua íntegra pode ser acessado pelo canal oficial do Governo do Ceará. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2023/10/PPA-2024-2027-Volume-I.pdf>. Acesso em 17 dez. 2023.

Agora, a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter crônico, reconhecido, até mesmo, pelos defensores mais acrílicos do capital como “desemprego estrutural”, sob a forma de autojustificação, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema (Mészáros, 2003, p. 22).

Mészáros (2006) alerta para o desemprego na contemporaneidade, cuja realidade preocupa, até mesmo os defensores do capital, uma vez que esse fenômeno alcançou a totalidade dos trabalhadores, qualificados ou não qualificados, inclusive em países avançados e com altas taxas de desenvolvimento, com efeitos sérios gerados pela contradição entre capital e trabalho.

Atingimos uma fase do desenvolvimento histórico do sistema capitalista em que o desemprego é a sua característica dominante. Nesta nova configuração, o sistema capitalista é constituído por uma rede fechada de interrelações e de interdeterminações por meio da qual agora é impossível encontrar paliativos e soluções parciais ao desemprego em áreas limitadas, em agudo contraste com o período desenvolvimentista do pós-guerra, em que políticos liberais de alguns países privilegiados afirmavam a possibilidade do pleno-emprego em uma sociedade livre (Mészáros, 2006, p. 31).

O desemprego crônico, o subemprego e o exército de reserva são pilares imanescentes à crise estrutural do capital e atuam como forma de ser do real. Trata-se de uma das múltiplas determinações que coloca em evidência o paradoxo da profissionalização defendido pela política de educação profissional do Ceará, posto que: i) ainda que tenha o edital público de seleção, não democratiza o ingresso; muitos ficam de fora; ii) e daqueles estudantes que entram, o acesso-matrícula esbarra nas condições de permanência para a apropriação dos conhecimentos históricos; muitos estão desempregados ou não conseguiram se estabelecer; iii) e uma parcela dos egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional acaba por procurar a Educação Superior, como mais uma alternativa para o ingresso no mercado de trabalho. Essa é a realidade concreta de reprodução das relações sociais que se configuram na contrarreforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, e nas EEEP, que traduzem o treinamento/qualificação das forças produtivas como meio de responder às demandas do mercado de trabalho, ou seja, às necessidades de reprodução do capital.

Na lógica do capital, passou a dominar, na sociedade brasileira, essa consciência popular: quem estuda prospera, quem se qualifica acompanha as tendências do mundo contemporâneo; aqueles que não conseguem atingir esses patamares, estão fadados ao fracasso, ficando para trás de todas as possibilidades oferecidas pelo capitalismo contemporâneo. Com isso, crescem o individualismo e o desejo de prosperar, custe o que

custar. Nessa esteira, estrategicamente, recai sobre o próprio trabalhador a responsabilidade pela sua condição de explorado, uma vez que, supostamente, a sociedade capitalista oferece a todos as oportunidades, mas nem todas as pessoas as aproveitam. Aqueles que não o acompanham a velocidade na ponta das disputas por produtividade e capacitação produtiva, ficam fadados a permanecer à margem da história e à margem dos seus próprios direitos. É justamente esse pensamento que fundamenta o poder ideológico do capital, fazendo o pobre acreditar ser ele mesmo responsável por sua condição de marginalidade e de pobreza.

As elites empresariais capitalistas utilizam a crise econômica e a desqualificação profissional para justificar o desemprego crescente e ampliar a destruição dos direitos dos trabalhadores (sob o discurso da empregabilidade), e fortalecem a lógica produtivista, agora associada ao novo patamar tecnológico implementado (sob a lógica das competências). Confirma-se a presença do ideário do mundo capitalista, instrumentalizado para a formação profissional de jovens trabalhadores, a partir da perspectiva do capital, tendo como patrocinadores o Instituto Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Unibanco. Ambos fornecem aporte teórico-profissional para a organização e a gestão das escolas, bem como os instrumentos, as plataformas e os mecanismos de controle social da formação e da atuação dos diretores e coordenadores escolares.

Portanto, existe um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial, que perdura e se reproduz na história para perpetuar-se. Sob a lógica tecnocrático-burguesa, os paradigmas de gerenciamento e controle sobre a gestão, sobre o currículo escolar e sobre o percurso formativo dos estudantes, atuam e encobrem a gestão democrática e os quatro pilares (trabalho, cultura, ciência e tecnologia), como alternativas de formação para emancipação dos filhos da classe trabalhadora.

4.4 Considerações parciais

Neste capítulo, buscou-se demonstrar, com rigor, como se materializa a gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, tendo por base corpus documental, produção científica e análise de dados do campo empírico. Permitiu evidenciar que, por meio das parcerias firmadas pelo governo estadual com grupos empresariais, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Unibanco, a transposição do ciclo PDCA (Odebrecht) e do circuito de gestão (Unibanco), ocorre a

formulação, a execução e a gestão das ações e atividades na direção das escolas profissionais de Ensino Médio, influenciando a formação estudantes pretos e pobres.

As parcerias com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Odebrecht) e o Instituto Unibanco, com programas, plataformas e objetivos que disseminam o discurso, as ações e as metas da empregabilidade e do empreendedorismo, enfeixadas na lógica das forças produtivas e na busca pela formação de força de trabalho para atender às novas exigências do mercado de trabalho, referendam medidas desenfreadas para a sustentação de máquina produtiva que rege o capitalismo.

Ao imprimir na análise as categorias (formas de reprodução, gestão da Educação, gestão escolar e sistema, Ensino Médio e Profissional, profissionalização e trabalho) e os eixos (Perfil/formação, Gestão Tecnologia Empresarial, Gestão Escolar, Relação formação e trabalho, articulação Ensino Médio/Ensino Profissional) com a empiria, apurou-se que as escolas têm sido regidas pela lógica dos resultados, da racionalidade produtiva, da eficiência, da flexibilidade, do neotecnicismo (Duarte, 2008) e pelo pragmatismo educacional (OCDE, 2019). Desde essa perspectiva, pode-se intuir que o modelo de Ensino Médio integrado à Educação Profissional empregado no Ceará, diferentemente do desenvolvido nos Institutos Federais, legitima a lógica das competências por meio dos currículos escolares e dos sistemas de gestão educacional, colocando a política do desempenho e metas e da competitividade mercadológica como direcionadores das práticas educativas, e das relações sociais e culturais.

Sob a perspectiva de inovar nas práticas de gestão da Educação em voga no mercado, o estado do Ceará, por meio da Política de Educação Profissional e do Programa Ceará Educa Mais¹⁰⁹, tem assumido padrões tecnocráticos na gestão das suas escolas públicas de Ensino Médio, visando potencializar resultados, treinar os estudantes, segundo as exigências do mercado de trabalho e alinhar-se aos padrões de desempenho das corporações econômicas que atuam na educação.

Com a adoção de práticas de gestão advindas do mundo empresarial, as escolas de educação profissional são regidas a partir de mecanismos de controle e gerenciamento que objetivam ampliar os resultados e garantir a execução de modelos automatizados de educação que usurpam, dos professores e gestores, as possibilidades de atuarem como autoria e autonomia na construção de aprendizagens e direcionam os estudantes para uma educação que

¹⁰⁹ O Programa Ceará Educa Mais foi lançado em 2021, durante o governo de Camilo Santana (PT). Tem como objetivo elevar o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino (SEDUC/CE, 2022).

se enquadra no atendimento às necessidades econômicas emergentes, conforme os interesses dos governos e dos empresários.

Sob essa perspectiva, afirmo que as EEEP atuam e operam como resposta educacional direcionada para atender aos anseios do mercado de trabalho local e para a manutenção dos trabalhadores na condição de subserviência, configurando, assim, um padrão de reprodução das relações sociais estabelecidas por meio da gestão tecnocrática e empresarial e das concepções e finalidades dessas escolas públicas.

CAPÍTULO 5

PADRÃO DE REPRODUÇÃO DA GESTÃO TECNOCRÁTICA E EMPRESARIAL NO SISTEMA E NAS ESCOLAS DO CEARÁ

“Reavivar o compromisso em prol e com as gerações jovens, renovando a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva. (...) Unir esforços numa ampla aliança educativa para formar pessoas capazes de superar fragmentações e contrastes e reconstruir o tecido das relações.” (Papa Francisco, Pacto Educativo Global, 2020)

Em 2019, o Papa Francisco lançou o Pacto Educativo Global, uma ação com o objetivo de mobilizar as forças mundiais, em favor da educação, e construir uma aliança entre escola, família e a sociedade, para colocar no centro o desenvolvimento integral da pessoa e a preservação do planeta. Utilizou o provérbio africano “para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira”, como inspiração para fazer um chamado às pessoas no mundo, às instituições, às religiões, às igrejas e aos governos, para priorizarem uma educação humanista e solidária, e construïrem uma aldeia educativa global, como meio de criar condições para transformação da sociedade e superar as realidades de exclusão e miséria que assolam os empobrecidos (Francisco, 2019). No Brasil, a CNBB reconheceu os desafios da educação básica no país e frisou a necessidade de construir processos educativos capazes de ouvir os jovens, responsabilizar as famílias, renovar a economia e a política e cuidar do planeta, empenhando todas as pessoas e instituições para uma educação com qualidade para todos (CNBB, 2023).

Este capítulo tem como objetivo analisar os meios e as formas de atuar das oligarquias cearenses, para a consolidação de uma perspectiva reprodutivista de educação no Ceará, e demonstrar o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial na gestão do sistema, por meio do Programa Ceará Educa Mais e nas escolas de Ensino Médio profissional. Parte das seguintes questões específicas: i) como atuam e se articulam as oligarquias cearenses para influenciar a educação no estado?; ii) como são definidos os padrões da gestão empresarial nas escolas de Ensino Médio sob a égide do modelo empresarial Odebrecht e do Instituto Unibanco?; iii) há evidências de um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial na política de educação profissional do Ceará?

O capítulo fundamenta-se na quinta premissa teórica, de que as oligarquias cearenses perpetuam na história uma perspectiva reprodutivista de educação, que influencia o sistema estadual de ensino e as escolas de Ensino Médio profissional, pelas parcerias firmadas entre

governos e empresários, para consolidar padrões de reprodução na e da educação. Na sociedade burguesa, coexistem aparelhos privados de hegemonia, mediados por grupos políticos conservadores e corporações empresariais do capitalismo globalizado, e, também, aqueles da classe trabalhadora que se articulam, por meio da atuação nas escolas, universidades, movimentos sociais e sindicais e na política, em defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática e emancipadora.

Ele está organizado em quatro partes: analisa contradições da gestão empresarial da educação, com base na atuação convergente entre velhas e novas oligarquias no contexto histórico do Ceará. Em seguida, discute o Programa Ceará Educa Mais como política de governo (Höfling, 2001), que se orienta pelos princípios gerencialistas de gestão e como foram incorporados na educação básica pública. Por último, procuro fazer um duplo movimento: demonstrar a existência de um padrão de reprodução da gestão tecnocrática nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará e, como contraponto, insistir e reafirmar os fundamentos da gestão democrática para a consolidação de uma integração entre Ensino Médio e educação profissional, a partir de bases politécnicas e omnilaterais, segundo as necessidades daqueles que vivem do trabalho (Gramsci, 2017; Kuenzer, 2000; Frigotto; Ciavata; Ramos, 2012; Moura; Garcia; Ramos, 2018; Cury, 2002). Sustento a tese de que o governo do Ceará e os empresários atuam e operam com a tecnocracia político-econômica e a tecnocracia cultural-educacional para viabilizar a política de educação profissional no estado, tendo como braços o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), da Odebrecht, e o Instituto Unibanco.

5.1 Oligarquias em ação: as contradições da gestão tecnocrática empresarial na educação no Ceará

A ciência política define oligarquia como sendo a forma de governo em que o poder político está concentrado num pequeno número de pessoas pertencentes a uma mesma família e/ou num pequeno grupo político e econômico em benefício de interesses próprios. No Brasil, exerce um poder de influência que atravessa a história e assume estruturas de reprodução que influenciam a economia, a política, a cultura e a educação (Bueno, 2016). Nessa esteira, no estado do Ceará, busco evidenciar como as oligarquias locais se constituíram histórica, cultural, política e economicamente, como se organizaram e como se articulam, firmando raízes na sociedade política e sociedade civil (Gramsci, 2000).

A história de ocupação das terras brasílicas demonstra que o território do Ceará era habitado por povos tradicionais¹¹⁰, com destaque aos índios tupis (tabajaras e potiguares) e cariris. Com a partilha do território brasileiro pelo sistema de capitanias, o atual território cearense¹¹¹ situava-se na Capitania de Siará, criada em 1535, quando se iniciou a ocupação da área. A efetiva ocupação portuguesa tem início no ano de 1603, sob o comando de Pero Coelho de Souza que, ao chegar, construiu o Forte de São Tiago. Em razão de sua posição estratégica e pela facilidade de invasão por forças estrangeiras, o Ceará foi ocupado pelos holandeses em 1637, em um intenso conflito com os portugueses, pela disputa do território, sendo expulsos pelo comandante português, Álvaro de Azevedo Barreto, em 1654. A partir de 1680, o Ceará passou a pertencer à jurisdição de Pernambuco. O Forte holandês teve seu nome mudado para Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, local a partir do qual surgiria a vila que deu início ao município de Fortaleza, fundado em abril de 1726 (Pontes, 2010; Faria, 2015; Silveira, 2021).

Em 1799, a capitania do Siará alcançou autonomia. Em 1823, D. Pedro I elevou a vila à condição de província, e com a Proclamação da República (1889), tornou-se o atual Estado do Ceará. Com uma colonização marcada pela resistência dos nativos e pelas dificuldades de adaptação dos portugueses às condições climáticas do território, formou-se uma sociedade rural baseada, sobretudo, na pecuária e na agricultura, nos vales úmidos e serras. Predominava a atuação da elite econômica e latifundiária cearense (coronéis), por meio de seu poder econômico e de relações de parentesco e afilhadagem, exerceu o controle sobre quase todos os aspectos da vida social. Esses portugueses ocuparam o Brasil durante o Período Colonial, por terem recebido porções de terra e títulos da nobreza; outros eram comerciantes e vieram como imigrantes, durante o século XIX, construindo prestígio e riqueza no país.

Ao longo do século XVIII, o Ceará destacou-se na produção do algodão, mas a principal atividade econômica foi a pecuária, levando muitos historiadores a mencionarem que o Ceará se transformou em uma "Civilização do Couro", uma vez que, a partir do couro, se faziam praticamente todos os objetos necessários à vida do sertanejo. O comércio

¹¹⁰ O objetivo não é reconstruir a história do Ceará aqui, mas apresentar elementos da história que auxiliam na apreensão das relações entre velhas e novas oligarquias com os governos locais. Três obras contribuem para a compreensão da construção histórica e social do Ceará: *Formação do Território e Evolução Político-Administrativa do Ceará*, de Lana Pontes (2010), *História do Ceará*, de Airton de Faria (2015) e *História Política de Sobral: no tempo de Prado e Barreto (1963-96)*, de Idvanir Maia da Silveira (2021).

¹¹¹ O Ceará possui, de acordo com o Censo do IBGE, uma população de 8.794.957 habitantes, sendo o oitavo estado mais populoso do país (IBGE, 2023).

do charque foi decisivo para a vida econômica do Ceará ao longo do século XVIII e XIX. Os coronéis, sustentados sobre a cultura mandonismo oligárquico (Fernandes, 2020) e do patrimonialismo (Faoro, 1998; Souza, 2017), mantinham em suas propriedades muitos dependentes que lhes prestavam serviços ou entregavam parte de sua produção em troca da posse de uma porção de terra, além de pessoas escravizadas¹¹² e trabalhadores assalariados.

Com o comércio do charque passou a existir uma divisão do trabalho entre as regiões do Estado: no litoral, se encontravam as charqueadas e, no sertão, as áreas para criação de gado bovino. O charque também permitiu o enriquecimento de proprietários de terras e de comerciantes, bem como o surgimento de um mercado interno local. A economia cearense foi bastante afetada pela grande seca, entre 1877 e 1879, levando parte da população a emigrar para a Amazônia, movidos pelo ciclo da borracha.

Após a Proclamação da República do Brasil, em 1889, o quadro político-econômico do Ceará começou a se transformar, com a atuação da poderosa '*oligarquia acciolina*', que recebeu esse nome por ser comandada pelo comendador e maçom Antônio Pinto Nogueira Accioli, que governou o estado entre 1896 e 1912. A situação de miséria e abandono social era uma marca profunda do Ceará à época, o que levou ao surgimento de diversos movimentos messiânicos ao longo dos séculos XIX e XX, tais como o Caldeirão de Santa Cruz do Deserto no Crato, tendo como líderes religiosos Antônio Conselheiro (que viria a formar o arraial de Canudos na Bahia), Padre Ibiapina, Beato Zé Lourenço e o Padre Cícero¹¹³. Também surgiu o cangaço, grupos rebeldes que saqueavam vilas, assaltavam e enfrentavam as forças políticas (Pontes, 2020; Farias, 2015; Silveira, 2021).

Em 1881, foi finalizada a construção da ferrovia Sobral-Crateús, que potencializou a economia do estado. O final do século XIX marcou o início da consolidação de importantes

¹¹² A exploração de escravos africanos no Ceará foi praticada ao longo dos séculos XVII e XVIII, principalmente nas áreas onde a agricultura predominou. Em 25 de março de 1884, o presidente da província, o baiano Sátiro Dias, declarou a libertação de todos os escravos do Ceará, tornando o estado o primeiro do Brasil a abolir a escravidão, quatro anos antes da Lei Áurea, na cidade de Redenção/CE. Assim como em outras regiões do país, o movimento abolicionista cearense foi precedido por muitas lutas, tendo o protagonismo da Sociedade Cearense Libertadora, fundada em 1880, que congregava populares e parte da elite econômica e intelectual. O pioneirismo cearense foi, sobretudo, à atuação do jangadeiro e abolicionista Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, que liderou uma greve no Porto de Fortaleza, na qual se negavam a transportar pessoas escravizadas, compravam sua liberdade e os protegiam em suas casas (Martins, 2014; Gomes, 2021).

¹¹³ Cícero Romão Batista (1844-1944), o Padre Cícero, foi um líder religioso e político do Ceará. Após ter ficado famoso devido ao suposto milagre, conquistou uma imensa massa de sertanejos pobres e religiosos. Muitos passaram a morar em Juazeiro, de modo que em pouco tempo o local possuía milhares de moradores. Como não tinha o apoio da alta hierarquia católica, Padre Cícero procurou evitar que Juazeiro tivesse o mesmo fim trágico de Canudos e aliou-se ao poder político dos coronéis, posicionando-se ao lado da oligarquia de Nogueira Accioli. Embora mantendo a proximidade com o povo, o padre tornou-se, para alguns, um "coronel de batinas", com influência política e econômica no Ceará.

famílias coronelísticas no cenário político e econômico do Ceará, com destaque para Faustino Albuquerque (1882-1961), Virgílio Távora (1919-1988), Adauto Bezerra (1926-2021) e César Cals (1926-1991), Carlos Jereissati (1916-1963) e, depois, Tasso Jereissati e os irmãos Ciro Ferreira Gomes e Cid Ferreira Gomes, sendo essas duas últimas famílias de firme atuação na política cearense e nacional, que, durante a história, congregaram duas formas de poder: i) ligado à esfera política, que garantiu a perpetuação no poder dos grupos familiares que historicamente orientaram a administração do Ceará; ii) ligado à esfera econômica, que garantiu a continuidade das oligarquias e da aristocracia cearense ao longo dos séculos, seja pelo domínio da sociedade agrária no Período Colonial, seja pelo controle do mercado empresarial e dos meios de comunicação nos tempos atuais.

Dados históricos evidenciam que Ciro Ferreira Gomes e Cid Ferreira Gomes possuem uma herança oligárquica e coronelista. Suas raízes remontam ao século XVIII, com a chegada dos progenitores da família no estado, o português Capitão Domingos Ferreira Gomes e Bernardino Ferreira Gomes, ambos naturais de Leiria, Portugal. Domingos se casou com Ana Maria Gomes, filha do capitão-mor do Ceará, em 1776, em Sobral. Logo a família se vincula às atividades comerciais e à política. O primeiro prefeito de Sobral foi Vicente Cesar Ferreira Gomes, isso no ano 1890. Seu mandato não se estendeu mais do que isso, logo seu parente, José Ferreira Gomes, governou a cidade até 1892.

No primeiro governo de Getúlio Vargas, em Sobral, a família Ferreira Gomes retorna à política. Foi a vez de Vicente Antenor Ferreira Gomes, eleger-se prefeito, em 1935, perdurando nove anos no poder. A família passa, então, 42 anos afastada da vida política. Retorna novamente com José Euclides Ferreira Gomes Júnior, ocupando o título de prefeito em 1977, no auge do Regime Militar. Nesse meio tempo, eles fazem aliança com a família Prado, outra família de grande influência política em Sobral. Nesse tempo, a família era aliada política de dois ex-governadores do Ceará, César Cals e Tasso Jereissati.

Foi na década de 1980 que os irmãos Ciro e de Cid entraram na política, dando continuidade ao legado da família em Sobral. Cid ocupou o cargo de prefeito de Sobral e depois o título de governador do Ceará, coisa que seu irmão alcançou na década de 1990, além de ter sido prefeito de Fortaleza, em 1989 até 1990 (Araújo, 2015; Martins, 2020).

5.1.1 A família Ferreira Gomes e a política de competências na educação cearense

Pela ampla atuação no campo educacional cearense, elegi como foco, a família Ferreira Gomes, pois se consolidou como força política a partir do final do século XX. Advindos de uma linhagem oligárquica e coronelística, os irmãos Cid e Ciro Gomes se firmaram como os maiores expoentes da política cearense no cenário nacional e internacional. Junto ao administrador, empresário e político, Tasso Jereissati, do PSDB, são (em 2023) as figuras políticas do Ceará que mais influenciam o Estado brasileiro, caracterizados como defensores do pensamento neoliberal.

Assim como no passado, pela atuação dessas famílias, vigorou a cultura do patrimonialismo e mandonismo oligárquico pelo poder coronelístico, hoje vigora a capacidade desses mesmos grupos de incidir sobre os estratos sociais, influenciando a política e direcionando a economia, fazendo, assim, perdurar, no tempo e na história, a *reprodução* pela linhagem familiar. Essa é a lógica que opera e sustenta as relações sociais, que fundamenta a sociedade de classes e, também, orienta a divisão social do trabalho (intelectual e manual). Inserida nessa formação social e econômica, pode servir para a escola perpetuar as elites econômicas no poder (escola interessada), instrumentalizando os filhos da classe trabalhadora para as demandas inerentes ao mundo do trabalho e os herdeiros da elite burguesa para as funções de comando e prestígio social (Gramsci, 2016; Libâneo, 2022; Saviani, 2013).

Se desde a década de 1990, no Brasil, a educação básica pública vem sendo regida pelos pressupostos do Banco Mundial, OCDE, Unesco, contou, em grande medida, com a anuência do governador estadual, Ciro Ferreira Gomes¹¹⁴ (1991-1994), irmão de Cid Ferreira Gomes¹¹⁵, por meio do documento *Escola Pública: a Revolução de uma Geração (1991)*¹¹⁶ que, de acordo com Andrade, Chaves e Andrade Filho (2016), trouxe as principais diretrizes da gestão democrática da escola pública cearense, prenúncio dos novos tempos da política

¹¹⁴ Ciro Ferreira Gomes é advogado, professor universitário e político, membro de uma das famílias mais influentes do estado do Ceará. Iniciou sua trajetória política na cidade de Sobral-CE. Foi ministro da Fazenda durante a gestão Itamar Franco (1992-1994), prefeito de Fortaleza (1989-1990), governador do Ceará (1991-1994), deputado estadual e federal e concorreu à presidência da República. Sua atuação no mundo político, fez de Ciro uma das pilastras da base aliada do chamado "Governo das Mudanças" no Ceará, anunciado pela campanha do candidato Tasso Jereissati para o quadriênio 1986-1990. Sendo candidato ao pleito de 1991, foi eleito sob o mote de ser o grande governo das mudanças e das inovações no Ceará.

¹¹⁵ Cid Ferreira Gomes é engenheiro civil e político, filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Foi Prefeito de Sobral, Governador do Ceará, Ministro da Educação e Senador.

¹¹⁶ O estudo de Andrade, Chaves e Filho (2016) apresenta um balanço sócio-histórico do documento "*A escola pública: a revolução de uma geração*", demonstrando os fundamentos e os interesses que moveram o projeto de educação patrocinado pela família Ferreira Gomes no estado do Ceará. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43542>. Acesso em: 08 abr. 2023.

educacional brasileira, precedendo ao que viria ser assegurada anos mais tarde, pela Lei nº 9.394/96, em consonância com as orientações gerais do Ministério da Educação. Os acordos internacionais celebrados entre a Brasil e os países participantes da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia, a subscrição aos documentos da Conferência de Dakar (2000) e Declaração de Incheon (2015) explicitam os mútuos interesses (Andrade; Andrade Filho, 2016; Sousa; Kerbauy, 2018).

Assim, a década de 1990 marcou a mundialização do capital e a inserção subordinada do Brasil na nova ordem mundial da globalização, tendo o neoliberalismo como orquestrador dos direcionamentos econômicos, políticos, culturais e ideológicos numa sociedade de mercado global. Sob essa lógica, sob o prisma da teoria do capital humano, a educação foi assumida como mecanismo para o fortalecimento da economia, por meio de políticas capazes de reestruturar a gestão, o sistema escolar e o currículo para desenvolver habilidades e competências nos estudantes, visando ao mercado de consumo e às suas necessidades.

No estudo *Um balanço sócio-histórico do documento a "Escola Pública: A revolução de uma geração"; no Ceará*, Andrade, Chaves e Andrade Filho (2016) sinalizam que os indicadores educacionais à época revelavam um déficit escolar substancial no sistema público, o que entrou em consonância com o debate nacional e internacional, em defesa da educação com equidade, embasado nas orientações internacionais expressas na Carta de Jomtien e nas diretrizes do MEC. Na ocasião em que o documento foi apresentado à população cearense pelo então governador, Ciro Gomes, os autores destacam:

O documento em defesa da educação *Escola pública: a revolução de uma geração* fora apresentado à sociedade fortalezense, por meio de um discurso, supostamente demagógico, enunciado numa tarde de sol, do mês de maio, na presença de professores, alunos, pais, funcionários, líderes sindicais e comunitários, de secretários, políticos, delegados regionais de ensino, setores da imprensa, demais convidados e curiosos, da escadaria do Colégio Justiniano de Serpa. Ovationado pelos presentes, sob aplausos, gritos e algumas vaias, o governador chegou a pedir calma e silêncio à turba eufórica, que se acotovelava defronte da comitiva ali presente, entoando a voz "Sou filho de professores, estudei em colégio público, não vou deixar a escola pública na mão", o governador anunciava sua agenda para a escola pública cearense, por meio de um discurso eloquente, culminando com a leitura do referido documento (Andrade; Chaves; Andrade Filho, 2016, p. 162-163).

O documento¹¹⁷ vinha assinado pelo governador Ciro Gomes e pela então Secretária de Educação, professora Maria Luiza Chaves. O texto se dividia em três partes, assim

¹¹⁷ CEARÁ. *Escola pública: a revolução de uma geração*. Fortaleza: SEDUC, 1991.

denominadas: I - Da urgência de uma revolução na escola; II - Dos caminhos da revolução; III - Das ações prioritárias. Em tom de saudosismo, Ciro Gomes inicia o documento afirmando a importância que tivera a escola pública no passado, tanto as da capital, quanto as do interior, com destaque para aquela da sua cidade natal (Sobral), quando tinham "a fama" de abrigar uma elite intelectual, composta por alunos e professores.

Houve um tempo em que a escola tinha uma boa imagem perante a sociedade. Quem já não ouviu referências elogiosas ao Liceu do Ceará e à Escola Normal de Fortaleza; ao Dom José Tupinambá, em Sobral; ao Moreira de Sousa em Juazeiro e tantos que no passado abrigaram a elite intelectual cearense? (Escola pública: a revolução de uma geração, 1990, p.1).

Na sequência, o documento apresentava uma análise da conjuntura educacional cearense à época, e sinalizava que o ensino se expandiu a amplos segmentos da população, mas sem padrões de qualidade compatíveis com um ensino de massas, o que levou a um progressivo processo de deterioração da educação no estado, com trabalho fragmentado, professor desprestigiado, salários dos profissionais da educação aviltados. Defendia, assim, a necessidade de centralizar ações capazes de garantir o direito a uma "boa escola". (p. 3).

Ao tratar das ações prioritárias, três focos foram evidenciados no documento: i) Escola pública de boa qualidade; ii) valorização dos profissionais de ensino; iii) Gestão do Sistema de Ensino. Tratava-se de ações de racionalização, pelas quais o governo anunciava a integração de informação entre os sistemas estaduais e municipais de educação, para facilitar o planejamento integrado da rede escolar. Com uso da tecnologia em evidência, pretendia o governo criar uma base de dados com as principais informações que garantissem a eficiência da gestão pública no atendimento à demanda escolar. Assim, o documento apresentou os tópicos que demarcavam o rumo por onde percorreriam os esforços do governo cearense para fazer a educação crescer com eficiência e qualidade. Sob os pressupostos de qualidade total¹¹⁸, competitividade, avaliação, prestação de contas, produtividade e parcerias, estavam lançadas

¹¹⁸ Silva (1995) destaca que a expressão "Qualidade Total" remete ao modelo gerencial japonês, alinhado às matrizes da globalização e do neoliberalismo. Sob a lógica da eficiência, da racionalidade produtiva e do pragmatismo, o termo começou a ganhar força nos debates educacionais da década de 1990, com o propósito de alavancar a performance dos sistemas de ensino, a atuação dos professores e o desempenho dos estudantes.

as bases que passariam a orientar a educação cearense a partir de então, cujo movimento se fortaleceu nas décadas seguintes¹¹⁹.

Para garantir a execução das ações, o governo cearense definiu que transformaria cada ação daquela em um projeto específico a ser executado, o que culminou com a elaboração do 1º Plano Plurianual¹²⁰ de Educação (1992-1995), que, segundo suas diretrizes, objetivava “assegurar o processo de crescimento econômico do Estado, associado a uma ampla participação dos segmentos mais carentes da população, em termos de emprego, renda e melhoria da qualidade de vida” (Ceará, 1991, p. 12). Trava-se de um instrumento de metas e ações para execução das medidas urgentes para a educação pública do estado, cujo modelo é seguido até hoje pelo do Ceará. O Plano Plurianual, renovado a cada três anos, apresenta diretrizes, objetivos e metas da administração pública estadual (Ceará, 2023, p. 98). Assim, o chamado “governo das mudanças” se deu pela alternância no poder entre essas famílias de origem oligárquica, sendo: Tasso Jereissati (1986-1990); Ciro Gomes (1991-1994); Tasso Jereissati (1995-1998); Tasso Jereissati (1999-2002); Cid Gomes (2007-2015). Andrade, Chaves e Andrade Filho (2016, p. 173), afirmam que se trataram de governos que estão em alinhamento com a nova ordem do capital,

assumiram uma política mudancista alinhada aos direcionamentos da ‘nova administração pública’, com práticas políticas, econômicas e educacionais orientadas pelos documentos expedidos pelo Banco Mundial, direcionados aos países emergentes, signatários da Conferência de Jomtien.

Essa perspectiva orientou o sistema educacional cearense desde então e serviu de base para as estratégias educacionais desenvolvidas na cidade de Sobral¹²¹, reduto da família Ferreira Gomes. A cidade é apontada como tendo um dos melhores indicadores de aprendizagem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e chegou a atingir a melhor nota do país em 2017: 9,1. Em 2021, atingiu a nota 8,0, sendo o primeiro lugar entre as escolas com mais de 50 mil estudantes (Prefeitura de Sobral, 2023)¹²². Essa façanha acabou

¹¹⁹ SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil: 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

¹²⁰ O Plano Plurianual é previsto na Constituição Federal de 1988, que afirma “a iniciativa do poder executivo para a propositura de leis voltadas a estabelecer o plano plurianual” (Brasil, 1988, art. 165).

¹²¹ Sobral é um município localizado no interior do Ceará, com uma população de 210 711 habitantes, conforme estimativa do IBGE de 2020. É o quinto município mais povoado do estado e o segundo maior do interior. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sobral>. Acesso em: 12 mai. 2024.

¹²² Prefeitura Municipal de Sobral. *Sobral ocupa o primeiro lugar do Brasil no Ideb, 2021*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/lsvNT>. Acesso em 14 mar. 2024.

por se tornar uma grande plataforma política para a família, sendo laureada em muitas partes do Brasil e do mundo como um modelo de educação a ser seguido. Registra-se que, em contraposição a esses indicadores, pesquisadores apontam irregularidades na aferição dos dados, indicando que “há medidas importantes da Prefeitura, mas também manipulação para que os alunos tenham bons resultados na prova específica, deixando outras habilidades de lado.”¹²³

Neste período, a cidade de Sobral teve como secretária de educação a professora Maria Izolda Cela de Arruda Coelho¹²⁴, que efetivou as principais políticas que levaram a cidade a tal patamar nos indicadores nacionais de aprendizagem. A carreira política de Izolda Cela iniciou-se em Sobral, no interior do Ceará. Ela ocupou o cargo de Secretária de Educação entre 2007 e abril de 2014, quando saiu para concorrer à chefia do executivo estadual na chapa com Camilo Santana.

Assim, o atrelamento entre políticos e empresários, desde 1990, alinha-se à nova ordem do capital, em que sociedade política e sociedade civil tornam-se forças revestidas de consenso, coerção e hegemonia (Gramsci, 2000). É justamente usufruindo de mecanismos do aparato estatal, como ferramentas legalmente estabelecidas e socialmente referendadas, que as formas de reprodução das elites econômicas atuam, seja pelo controle sobre o patrimônio e o latifúndio, seja pela ocupação do poder Executivo, Legislativo ou Judiciário, o que evidencia o movimento das oligarquias sobre as estruturas políticas, jurídicas e econômicas da sociedade.

Desde 2008, com uma forte articulação junto ao empresariado, o Ceará instituiu uma política de fomento à profissionalização, vinculando o Ensino Médio à educação profissional, como a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, sendo fortalecida pela Lei estadual nº 17.558/2021, com a instituição da Política de Educação Profissional em 2021 e, no mesmo ano, o Programa Ceará Educa Mais. Inicialmente, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, da empresa Odebrecht, foi o agente provedor para a implantação das Escolas

¹²³ Carta Capital. *A verdade sobre o IDEB de Sobral*, 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/a-verdade-sobre-o-ideb-de-sobral/>. Acesso em 14 mar. 2024.

¹²⁴ Maria Izolda é formada em psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em educação infantil pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Pública pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atuou como subsecretária de Desenvolvimento da Educação na gestão municipal de Sobral, de 2001 a 2004. Entre 2005 e 2006, foi secretária de Educação do município, e de 2007 a 2014 atuou como secretária de Educação do Estado do Ceará na gestão do governador Cid Gomes.

Estaduais de Educação Profissional, fornecendo os princípios filosóficos para uma gestão de resultados. Posteriormente, o Instituto Unibanco também foi incorporando, para aprimorar as estratégias de gerenciamento e controle da educação no Ceará.

Foi durante o governo de Cid Gomes (2007-2014) que Izolda implementou o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) entre o governo Federal e municípios com o objetivo de alfabetizar alunos da rede pública de ensino até o fim do 2º ano do Ensino Fundamental. O Paic serviu como base para a construção do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). No ano de 2014, Izolda candidatou-se ao cargo de vice-governadora do Ceará, na chapa encabeçada por Camilo Santana, do PT, tornando-se a primeira mulher vice-governadora do estado. Em 2 de abril de 2022, Camilo renunciou ao cargo de governador para concorrer ao Senado Federal, fazendo de Izolda a nova governadora e primeira mulher na história a comandar o Poder Executivo cearense. Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para presidente, em 2023, Camilo Santana assumiu o Ministério da Educação em 2023 e indicou Izolda para assumir a Secretaria Executiva do MEC, para supervisionar as políticas públicas da educação e as ações do Ministério, em 2023.

No Ceará, sob a mediação do Governo estadual, a iniciativa privada opera como articuladora das políticas sociais, econômicas e educacionais. Assim, a perspectiva neoliberal e pragmática que rege o *modus operandi* do capital e dissemina a cultura do pragmatismo tecnocrático como meio para tornar o Estado mais ágil e mais eficiente, sustentados no argumento de que, por si só, ele não consegue elevar a economia, melhorar os rendimentos e corrigir os antagonismos sociais. Portanto, a permanente defesa para que os tecnocratas e *experts*, a serviço dos conglomerados empresariais, passem a assumir os rumos das políticas educacionais, fazendo vigorar o regime da tecnocracia com suas duas grandes vertentes: a tecnocracia político-econômica e a tecnocracia cultural-educacional, isto é, o controle pragmático sobre a política, a economia, a cultura e a educação (Bresser Pereira, 2003; Moll, 2020).

Se antes, as oligarquias rurais e urbanas atuavam sob o poder de mando e da força política do coronelismo, em 2023 elas operam sob o esteio das articulações do setor público com o setor privado, em que políticos e empresários alinham interesses e garantem a perpetuação das estruturas de dominação e controle das elites sobre os trabalhadores. Essa é a lógica que impera e orienta a atuação das empresas sobre a educação profissional no Ceará.

Ao apreender as contradições evidenciadas no campo empírico, por meio das falas dos gestores da alta gestão, dos diretores e coordenadores escolares e dos estudantes egressos, alinhavadas aos dados históricos do Ceará, evidenciamos a existência de um *continuum* no processo de reprodução e de adaptação entre as velhas e as novas políticas burguesas, cuja dinâmica se perpetua no tempo e na história, demonstrando que há um padrão autocrático burguês em vigor (Fernandes, 2020). Pode-se afirmar que a elite brasileira, com foco no Ceará, estruturou, desde os tempos coloniais, um modelo comportamental, político, cultural e econômico que tende a se reproduzir ao longo dos tempos, orientado pela separação entre os detentores do conhecimento e dos meios de produção e aqueles que vivem do trabalho (Antunes, 2015). Na atual conjectura (2023), esse mecanismo tem se dado por meio da parceria público-privada, entre governos e empresários, ambos defensores da lógica neoliberal, fazendo reverberar na história a cultura do mandonismo oligárquico e patrimonialista (Souza, 2017). Este é o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial que se evidencia nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

A seguir, busco evidenciar formas contemporâneas de reprodução do gerencialismo tecnocrático burguês no sistema educacional cearense, pelas articulações que se estabelecem entre o Governo estadual e os empresários, por meio de políticas, ações e programas como o *Ceará Educa Mais*, em vigor na gestão educacional cearense, desde o ano de 2021.

5.2 Alinhamentos políticos e convergências conceituais e operacionais na gestão do sistema estadual do Ceará

Nesta seção, busco evidenciar como os experts, o governo e os empresários, operam o Ensino Médio e a educação profissional, por intermédio do Programa Ceará Educa Mais, e demonstrar como esse programa apresenta elementos de gestão que se alinham aos fundamentos e às finalidades da empresa Odebrecht e do Unibanco, bem como aos pressupostos que orientam a política de competências e sua busca por padrões de desempenho e performance nas escolas. O esforço aqui é com o conhecimento dos elementos da gestão do sistema educacional cearense, expressos no Programa Ceará Educa Mais, e da gestão das escolas de Ensino Médio profissional, expressos na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, e no Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, demonstrar as convergências conceituais e os direcionamentos comuns dessas ações na gestão do Ensino Médio Integrado no Ceará.

A adoção de mecanismos gerenciais, próprios do mundo corporativo, dentro do setor público, tornou-se prática corrente nas últimas décadas, alimentando o fetiche da gestão corporativa (Gaulejac, 2017) no âmbito do Estado, prática essa que foi ratificada pelo *Guia da política de governança pública (2018)*, do Governo Federal. Mediante mecanismos de responsabilização (*accountability*), por meio de ações social e politicamente legitimadas, e por meio de acordos de cooperação entre as esferas pública e privada, a estratégia da *gestão por resultados* vem sendo implementada no Brasil desde a década de 1990. Desde esse período, a gestão passou a ter um papel central na política de educação básica do Ceará, como mecanismo de elevação dos padrões de desempenho no âmbito da educação básica, cujo processo perpassou governos de Tasso Jereissati (1995-2002), Lúcio Alcântara (2003-2006) e Cid Gomes (2007-2014) e Camilo Santana (2015-2022) (Ramos; Costa, 2019).

São processos que estão enraizados nos princípios de gestão do documento *Escola pública: a revolução de uma geração (1991)* e que se atualizam por meio da adoção do Ciclo PDCA (Odebrecht), do Circuito de Gestão (Unibanco) e das plataformas de monitoramento e controle no gerenciamento das escolas cearenses na atualidade, o que ratifica a opção do Ceará em atuar em alinhamento com as orientações emanadas da OCDE e do Banco Mundial na gestão do sistema educacional estadual.

A declarada busca pela melhoria dos indicadores no Ceará se deu especialmente a partir de 1992, com a implantação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)¹²⁵, durante o governo de Ciro Gomes, o que foi intensificado em 2007, com a instauração do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)¹²⁶, e se consolidou com o *Programa Ceará Educa Mais* (<https://www.seduc.ce.gov.br/ceara-educa-mais/>), em 2021. Este último foi instituído por meio da Lei estadual nº 17.572, de 22 de julho de 2021, que dispôs sobre o desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem (Ceará, 2021). Trata-se de uma política de governo cearense, implementada durante o governo de Camilo Santana¹²⁷, do Partido dos Trabalhadores - PT,

¹²⁵ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

¹²⁶ O PAIC foi o programa que serviu de base para a criação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no âmbito do Ministério da Educação, em 2013.

¹²⁷ Camilo Santana foi governador do Ceará durante duas gestões (2015-2019; 2019 a 2022). Atuou como secretário do desenvolvimento agrário e das cidades nos governos de Cid Gomes. Em 2022, deixou o governo do estado em vista a candidatura ao Senado Federal, passando o cargo para a vice-governadora Izolda Cela (PDT).

para unificar as ações educacionais e atrelá-las às exigências macroeconômicas do estado, consolidando ações que já estavam em curso durante a gestão de seu antecessor, Cid Gomes.

O programa Ceará Educa Mais foi concebido com o objetivo elevar o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino. Com um conjunto de eixos estratégicos, busca a aquisição dos níveis de proficiência adequados a cada série/ano e, também, o desenvolvimento das competências socioemocionais necessárias à formação integral dos estudantes (SEDUC/CE, 2022). Sua proposta abrange diversas áreas, com vistas à unificação de ações, em vista de um projeto educacional que atenda aos anseios de ranqueamento do governo estadual e, ao mesmo tempo, responda às demandas emergentes do mercado de trabalho, tendo como mentores os grupos empresariais que vêm orientando as políticas para a educação básica e profissional no Ceará, nas três últimas décadas.

O programa Ceará Educa Mais (figura 6) é composto por um conjunto de ações estratégicas, organizadas em 8 eixos: i) aperfeiçoamento pedagógico; ii) desenvolvimento e qualificação dos professores; iii) avanço na aprendizagem; iv) tempo integral; v) cuidado e inclusão; vi) preparação para o Enem; vii) educação conectada; viii) qualificação acadêmica e profissional dos estudantes. Conforme se pode ver, a abrangência do programa abarca, desde processos de aprendizagem, qualificação docente, inclusão, tecnologias, até aspectos ligados à gestão, avaliação de larga escala e profissionalização estudantil. Com destaque para os três últimos, forma-se um arcabouço que evidencia a preocupação do governo estadual em potencializar mecanismos de gestão da educação, de avaliação da aprendizagem e de profissionalização dos estudantes.

Esses eixos se desdobram em 25 ações estratégicas¹²⁸, cada qual com seu respectivo objetivo, visando alavancar o desempenho educacional do Ceará nos campos da gestão escolar, da organização pedagógica, da formação docente, na melhoria dos resultados, das

Figura emblemática na educação do Ceará, Izolda atuou como subsecretária de desenvolvimento da educação em Sobral e, depois, como Secretária de Educação do município. Em razão de sua avaliação exitosa com os índices educacionais de Sobral, entre 2007 e 2014 atuou como Secretária de Educação do Ceará. É responsável pela criação e consolidação do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), que deu origem ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Foi em suas gestões que o Ceará cresceu no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Foi a grande promotora do Programa Ceará Educa Mais (CEARÁ, 2022).

¹²⁸ As 25 ações estratégicas do Programa Ceará Educa Mais e seus respectivos objetivos são descritos na Lei estadual nº 17.572 (Diário Oficial 22.07.21), que pode ser verificada no site oficial da Assembleia Legislativa Estado do Ceará, com publicação, no Diário Oficial, de 22 de julho de 2021. CEARÁ. *Lei nº 17.572, institui o Programa Ceará Educa Mais*. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21>. Acesso em: 10 jan. 2024.

tecnologias e plataformas e nos mecanismos de gerenciamento da educação. Dentre as ações do programa, destaco as que seguem abaixo e seus objetivos, pois estão relacionados ao objeto de investigação desta tese: i) a atuação das instâncias de acompanhamento e monitoramento dos resultados de aprendizagem; ii) as estratégias de avaliação externa do Ensino Médio; iii) a articulação do Ensino Médio com a educação profissional:

I – Superintendência Escolar: desenvolver, de modo dinâmico, estratégias de acompanhamento e monitoramento à gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos estudantes;

III – Avaliação Externa do Ensino Médio: ampliar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, buscando a operacionalização de avaliações externas anuais, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede pública de ensino e dos alunos do ensino médio, para acompanhamento do progresso acadêmico de cada aluno, de forma a orientar ações de melhoria a serem implementadas pelos estabelecimentos de ensino, pelos professores e pelos próprios alunos;

V – Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional: oferta da educação profissional integral e integrada ao Ensino Médio por meio de cursos técnicos que atendam arranjos produtivos locais do Estado em articulação com outras setoriais, possibilitando a formação de jovens aprendizes e disponibilizando cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC por meio de programas federais, estágios não remunerados e qualificação profissional no âmbito da educação de jovens e adultos;

A *Superintendência Escolar* (Figura 10) é a instância da Secretaria de Educação do Ceará responsável por fazer a interconexão entre as Escolas Estaduais de Educação Profissional e os Institutos empresariais. Tem a função de acompanhar a atuação dos diretores escolares na orientação, na sistematização e no monitoramento dos principais processos da gestão escolar, oferecendo ferramentas para potencializar o trabalho sob a lógica da eficiência tecnocrática e da geração dos resultados. Conforme o próprio Instituto Unibanco esclarece, a implementação do Circuito de Gestão na rede estadual de ensino “permite aos gestores escolares a precisão e o rigor necessários para lidar com a complexa realidade escolar, identificando desafios e potencialidades para a construção de melhores caminhos e tomadas de decisões mais acertadas” (Unibanco, 2020, p. 79).

Assim, a Superintendência atua para monitorar a gestão da escola em seus indicadores, acompanhar a elaboração do plano de ação e treinar os gestores para uma gestão de eficiência pelo uso de plataformas de controle e gerenciamento dos Institutos. A esse respeito, a investigação empírica trouxe a percepção de um gestor acerca da atuação da Superintendência no acompanhamento aos diretores escolares:

Sobre a nossa atuação como gestores, as coisas geralmente já vêm pré-formatadas da Secretaria de Educação, de cima pra baixo mesmo, através da Superintendência. Mas nós temos autonomia para avaliar e para, de repente, a gente adequar à realidade da escola. Entende? Então, assim, nós temos autonomia. Por exemplo, qualquer coisa que fuja aos referenciais e às orientações que nós tivemos, eu busco a minha superintendente e ela me orienta, pra eu ficar respaldada. Mas a gente tem, assim, autonomia para fazer conforme a nossa realidade. (Gestor da EEEP 1, informação verbal, maio/2023)

Os discursos, as ações e as práticas são permeados por contradições, uma vez que evidenciam a linha tênue entre o que o gestor pode fazer por conta própria e aquilo que é determinado pela Superintendência Escolar. Se, por um lado, fala-se de uma autonomia para atuar conforme a realidade da escola, por outro lado, o campo prático-discursivo revela a percepção de que há processos pré-formatados e definidos pelas altas instâncias de gestão, cabendo ao gestor o papel de executor, evidenciando o mecanismo da coerção na execução da política de educação profissional do Ceará, uma vez que vigora, na verdade, uma falsa sensação de autonomia (autonomia vigiada) dos gestores escolares (Gramsci, 1999).

Sobre a *Avaliação Externa do Ensino Médio*, evidencia-se a busca pela elevação dos resultados deste segmento nas avaliações externas, que são aquelas ações que possibilitam monitorar os indicadores, o que permite compreender a preocupação dos gestores das três escolas investigadas, quanto ao monitoramento de seus resultados e à busca pelos melhores índices em relação a outras escolas, o que amplia as possibilidades de obtenção de recursos e investimentos, por parte da Secretaria de Educação. Cria-se, assim, a cultura do ranqueamento e competitividade entre as próprias escolas da rede estadual de educação profissional.

Acerca da *Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional*, o programa Ceará Educa Mais referenda a percepção do governo estadual quanto à assertividade da política de educação profissional em exercício, sinalizando um maior investimento na “oferta da educação profissional integral e integrada ao Ensino Médio, por meio de cursos técnicos que atendam arranjos produtivos locais do Estado” (Ceará Educa Mais, art. 2º, inciso V). Dito isso, a preocupação com a instrumentalização dos estudantes está alinhada aos arranjos produtivos do Ceará, ou seja, às necessidades vindas do mercado de trabalho e pelos dos setores empresariais, cujos espaços não abarcam todos esses jovens, gerando uma massa de subempregados e desempregados, demonstrando a fragilidade que envolve ações e discurso da empregabilidade, tão evidenciadas nas parcerias público-privadas.

Situados no âmbito da aparência (Kosik, 1985), esses aspectos demonstram que, ao desenvolver uma política para educação básica e profissional pautada nos pressupostos tecnocráticos e empresariais, o Ceará Educa Mais mantém uma gestão da educação que atende aos interesses das elites econômicas, cujo desejo é reproduzir e perpetuar as condições de subserviência que, historicamente, acompanham a classe trabalhadora, que, em nada, corrige os antagonismos sociais que emolduram a sociedade cearense e dificultam qualquer movimento emancipatório.

Como a gestão tecnocrática empresarial, própria para empresas ou corporações, visa fabricar produtos/mercadorias/serviços alinhados às necessidades do mercado, na política de educação básica e profissional cearense vigora a prática de assumir e equiparar a escola a uma empresa (Gaulejac, 2017). Portanto, governo e empresários agem por meio da atuação monitorada dos gestores, do uso de plataformas de gerenciamento e controle, da gestão com base em evidências e da busca pelos indicadores de desempenho (Ramos; Costa, 2019). Verifica-se, assim, a influência do gerencialismo empresarial no *Sistema educacional* cearense e na *Gestão escolar* para instrumentalizar a rede estadual de ensino com os aparatos gerenciais das empresas e influenciar a gestão das escolas, com concepções, teorias e ideologias de bases pragmáticas e utilitárias.

No Sistema educacional, evidencia-se: a relação entre Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Coordenadorias e Superintendência Escolar e Institutos Empresariais, por meio da criação de órgãos de gestão da educação, plataformas de gerenciamento e controle, sistemas de monitoramento e prestação de contas, técnicas de coordenação da atuação dos gestores, mecanismos de direcionamento para os currículos escolares e contratos temporários para os professores, com o objetivo ampliar a eficiência e reduzir os custos.

Na Gestão escolar, observa-se: preocupação em cumprir orientações, decisões e prazos emanados da Secretaria de Educação e dos Institutos empresariais; relação técnica e burocrática estabelecida pelo diretor com estudantes, professores e comunidade; busca pelo cumprimento das exigências e prazos das plataformas de gerenciamento; burocracia na mediação com as altas instâncias de gestão da SEDUC para a resolução das demandas de infraestrutura das escolas.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Ceará estabelecem uma parceria mutuamente interessada, que se pauta por intencionalidades que foram evidenciadas nos discursos e nas práticas daqueles que

coordenam, executam ou atuam como destinatários das políticas, ou seja, as coordenadorias, os gestores e os estudantes egressos para: i) orientar o sistema e a gestão das escolas; ii) coordenar a atuação dos gestores, coordenadores e professores; iii) condicionar a formação unilateral dos estudantes segundo as indicações daqueles que mais poderão usufruir de sua força de trabalho, isto é, as elites econômicas; iv) e garantir mecanismos e formas de reprodução da ordem social burguesa.

Assim, sob o paradigma do capital humano e da política de competências, a educação passou a integrar o regime de acumulação do capital e o sistema de circulação financeira e estabilidade política se tornou um fator de atração econômica, fortalecendo as estratégias globais das empresas, para incidir sobre os governos e suas políticas educacionais, por entenderem que a acumulação do capital depende, cada vez mais, da capacidade de inovação e da formação de mão de obra. Com base nessa lógica, têm se consolidado, nas últimas décadas, as reformas liberais da educação, no Brasil e no mundo.

A análise dos programas, a incidência dos empresários na educação básica cearense e os elementos apreendidos na investigação empírica, evidenciam que a Tecnologia Socioeducacional Odebrecht (TESE) - com a adoção do Ciclo PDCA, o Programa Jovem de Futuro - com a adoção do Circuito de Gestão, e a Secretaria de Educação - com a implementação do Programa Ceará Educa Mais, mediados por plataformas de gerenciamento e apoiados por *experts* e tecnocratas a serviço das empresas, atuam em convergência de intenções e propósitos para incidir sobre o sistema educacional estadual, sobre a gestão escolar, sobre o trabalho dos gestores escolares e sobre a formação dos estudantes.

A convergência de ações, intenções e propósitos entre esses programas demonstra que, sob o crivo de *experts* e tecnocratas do universo empresarial, assumem-se os indicadores de competitividade, a descentralização, a padronização de métodos e conteúdos, os padrões de eficiência na gestão e a profissionalização dos docentes, a partir de princípios gerenciais e pragmáticos, para conferir à escola o *status* de “instrumento do bem-estar econômico”, cuja finalidade é corroborar com a ascensão da gestão tecnocrática e empresarial e a lógica de mercado que a fundamenta.

Para demonstrar, apresento, a seguir, um quadro-síntese com os alinhamentos desses programas, por meio de ações, intenções e práticas alinhavadas, que englobam *slogans*, objetivos, fundamentos, eixos, instrumentos de gestão e monitoramento, plataformas, mecanismos de avaliação e controle e métodos de gestão.

Quadro 8: Alinhamento dos programas com a Gestão da Educação no Ceará

Programa de gestão da Educação	Tecnologia Empresarial Socioeducacional - TESE Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	Programa Jovem de Futuro Instituto Unibanco	Programa Ceará Educa Mais Secretaria de Educação do Ceará
Slogan	<i>“A educação de qualidade deve ser o negócio da escola”</i>	<i>“Melhoria da qualidade do Ensino Médio”</i>	<i>“Pacto pela aprendizagem”</i>
Objetivos	Fornecer conceitos gerenciais empresariais para organizar, direcionar e potencializar a gestão e o desempenho das Escolas de Ensino Médio Profissionalizante para o aperfeiçoamento dos indicadores de desempenho e dos resultados, tendo por base ciclos contínuos de melhoramento.	Fornecer plataformas de gestão, monitoramento e controle dos processos educacionais e do rendimento acadêmico dos estudantes, com foco na melhoria dos indicadores nas avaliações internas e externas, com base em circuitos de avaliação e correções de rota.	Implementar estratégias de gestão para aprimorar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes, articulando educação em tempo integral e educação profissional e tecnológica, com foco na inovação educacional e na melhoria dos resultados nas avaliações de larga escala.
Fundamentos	Teoria do capital humano Gestão empresarial Gestão de competências	Gestão da qualidade total Pedagogia das competências	Gestão corporativa Gestão por resultados Gerencialismo empresarial
Eixos	1. Ciclo virtuoso; 2. Educação pelo trabalho; 3. Descentralização; 4. Delegação planejada; 5. Ciclo de melhoria contínua; 6. Níveis de resultados; 7. Parceria;	1. Planejamento; 2. Execução; 3. Avaliação de resultados; 4. Compartilhamento de práticas; 5. Correção de rotas.	1. Aperfeiçoamento pedagógico; 2. Desenvolvimento e qualificação dos professores; 3. Avanço na aprendizagem; 4. Tempo integral; 5. Cuidado e inclusão; 6. Preparação para o Enem; 7. Educação conectada; 8. Qualificação acadêmica e profissional dos estudantes.
Instrumentos de gestão e avaliação	Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE); Programa de Ação Ciclo PDCA; Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).	Circuito de Gestão; Plano de Ação; Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE).	Plataforma de avaliação e monitoramento da Educação Básica SPAECE / PAIC.
Interlocutores	1. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; 2. Secretaria de Educação do Ceará; 3. <i>Stakeholders</i> .	1. Instituto Unibanco; 2. Secretaria de Educação do Ceará.	1. Secretaria de Educação do Ceará; 2. Institutos empresariais.
Destinatários	Escolas Estaduais de Educação Profissional	Escolas da rede estadual de educação do Ceará	Escolas da rede estadual e municipal de educação do Ceará

Fonte: elaboração nossa, a partir de Odebrecht (2007), Unibanco (2020) e Ceará (2021)

5.3 O padrão de reprodução da gestão tecnocrática-empresarial coexiste com os pressupostos da gestão democrática

Após esse percurso, agora, busco, enriquecido com o concreto, apresentar a forma como opera o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial no sistema e na gestão escolar das EEEP. Para tanto, o entendimento acerca do que representa esse padrão, passa, necessariamente, pela compreensão do sentido ontológico do trabalho. Como categoria fundante, o trabalho é o processo em que o ser humano impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, modificando-a e modificando-se a si mesmo (Marx, 2017, p. 255). Ele representa a força objetiva do homem e o meio pelo qual ele produz a sua existência, permitindo sua humanização e sua socialização, cujo processo ocorre por intermédio da escola, enquanto espaço concebido para transmissão dos saberes historicamente elaborados.

É com base nisso que Saviani (2013, p. 13) apresenta a definição de trabalho educativo, referindo-se ao “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Entende que os conhecimentos transmitidos pela escola contribuem para a formação e a transformação da visão que os estudantes têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos, permitindo-lhes evoluir e desenvolver-se, isto é, hominizar-se e humanizar-se. Desde essa perspectiva, a educação é, também, instrumento que favorece o processo de emancipação humana e social.

Sob o ordenamento da sociedade de classes, o trabalho teve seu sentido vital desvirtuado, deixando de ser o fundamento ontológico de desenvolvimento do ser social, como se evidenciava nas sociedades comunais primitivas (Marx; Engels, 2011), para se tornar meio para a geração de lucro e mais valia, embora a dimensão histórica do trabalho (alienado) não elimine a dimensão ontológica do trabalho (Marx, 2017). Sob essa lógica, a sociedade passou a ser regida pelos proprietários dos meios de produção, representantes das classes burguesa e das oligarquias, utilizando-se de ferramentas de coerção, dominação e controle para a perpetuação de seu domínio sobre a classe trabalhadora, que nada mais passou a ter senão sua força de trabalho (Gramsci, 1999).

O mesmo se deu no âmbito da educação, estando essa sujeitada aos interesses da classe dirigente, utilizada para conservar e reproduzir os antagonismos sociais. Para dirigir, conduzir, potencializar, os dirigentes estabelecem um *padrão* que, em termos teórico-práticos,

significa o fenômeno que se expressa por meio de uma regularidade analítica, se reproduz com recorrência na gestão do sistema e na gestão escolar. Em termos de conceito operando, significa uma ação intencionalmente arquitetada pelas elites econômicas para a ocupação dos espaços e papéis de direção, de domínio e comando, sejam eles políticos, econômicos e culturais, nas diferentes esferas da sociedade, que garantirão a perpetuação de seus privilégios e a conservação dos trabalhadores na condição de subserviência, portanto, a lógica de separação entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados (Gramsci, 1976).

No específico da sociedade brasileira, a formação dos trabalhadores por parte do Estado sempre esteve atrelada aos interesses do desenvolvimento capitalista em curso, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XIX, com o movimento escolanovista e a iminente necessidade de elevar o Brasil aos moldes de desenvolvimento da sociedade industrial em ascensão, para além da tradicional sociedade agrária, o que, nas palavras de Fernando de Azevedo significava elevar o país a um novo patamar civilizatório (Azevedo, 1956). O movimento tecnicista, na década de 1970, movido pela euforia da teoria do capital humano, reforçou essa lógica, que, também, foi retomada e fortalecida com a política de competências e habilidades, a partir da década de 1990. Trata-se de um movimento histórico em que a formação econômica e as relações sociais asseguraram a perenidade de uma educação propedêutica e de qualidade, direcionada à direção e à ocupação dos espaços de prestígio na sociedade, e, aos trabalhadores, uma educação instrumentalista e deficitária, para ocupar os postos de subserviência.

Em 2008-2023, esse mecanismo de reprodução se perpetua e opera por meio de estruturas estabelecidas, inclusive referendadas pelo aparato estatal, como: i) educação precária oferecida especialmente os jovens trabalhadores, com falta de condições reais de acesso e permanência; ii) desvalorização do papel docente, defasagem salarial e péssimas condições de trabalho; iii) precarização das estruturas físicas das escolas; iv) mecanismos de gerenciamento da dinâmica escolar e controle sobre a atuação dos gestores; v) direcionamento dos currículos escolares; vi) incidência dos institutos e das organizações empresariais ao ditar os rumos das políticas públicas junto ao MEC e às Secretarias de Educação.

5.3.1 Gestão tecnocrática-empresarial: o padrão de reprodução na e da educação

No Ceará, a adoção de parâmetros tecnocráticos e gerenciais na gestão das escolas públicas fez emergir as relações entre governo estadual e oligarquias empresariais, as quais expressam um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial. A existência de um *modus operandi*, que emerge do modelo econômico vigente e da política de formação da força de trabalho, orienta a formulação e execução de ações, regras, instrumentos e indicadores que são transportados, aceitos e implementados nas políticas para educação básica e profissional no Ceará. Esse modelo, estruturado e orientado para o controle das massas populares, opera uma engrenagem que envolve oligarquias locais com as nacionais, que, por meio de seus intelectuais orgânicos, atuam por consenso e coerção (Gramsci, 1999) reproduzindo ideologias, comportamentos, valores e finalidades para a educação, segundo os interesses dos grupos políticos e econômicos que representam.

Entendo o *padrão* como um modelo de análise que possui reconhecimento acadêmico, social e validade empírica observável, servindo para estabelecer mediações entre o particular e o universal como mecanismo de entendimento de uma realidade concreta para estabelecer e firmar comportamentos sociais e culturalmente construídos (Oliveira Junior, 2021). Desde essa perspectiva, o padrão se constitui pela dimensão teórica e universal da reprodução da gestão tecnocrática e empresarial e se materializa por meio de uma particularidade, que é o modelo de gestão empreendido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

O padrão se reproduz pelo caráter tecnocrático e empresarial que orienta a política de educação profissional no estado, evidencia a lógica estrutural de reprodução do capitalismo contemporâneo, por meio da atuação de *experts* tecnocratas para a formulação de concepções educacionais e conceitos gerenciais para orientar a gestão e a formulação dos currículos escolares da rede pública de ensino. Em síntese, trata-se de um padrão de reprodução que reproduz, reconstrói e estabelece relações entre as determinações universais (desenvolvimento capitalista brasileiro), particulares (educação profissional e formação dos filhos da classe trabalhadora) e singulares concretas (gestão das escolas de Ensino Médio profissional do Ceará).

Como via de mão dupla, aos grupos políticos e fundações privadas asseguram a manutenção das estruturas de dominação (consenso e coerção) e controle político, para a conservação da ordem social estabelecida pelo domínio dos modos, dos sujeitos e dos meios de produção (Gramsci, 1999). Sob a legitimação do aparato estatal, ocorre o fenômeno da

reprodução, que atua como mecanismo de manutenção da ordem social burguesa estabelecida. Existe um princípio ordenador de conservação das estruturas de dominação e controle por parte da classe burguesa, que se apropria e faz uso dos aparelhos de Estado para sua própria legitimação, definindo, também, um padrão de reprodução da ordem burguesa, que é, em verdade, a matriz de quaisquer outros padrões que estejam relacionados à perpetuação/conservação/legitimação/manutenção das estruturas sociais estabelecidas pela autocracia burguesa (Fernandes, 2020).

Em se tratando da educação profissional, com base no princípio da ordem de reprodução estrutural do capital, podemos afirmar que

o padrão de reprodução da educação profissional se insere como parte de uma engrenagem nos processos de inserção produtiva, no modo de produção capitalista brasileiro em suas conexões com o sistema mundial, com suas múltiplas inserções e desigualdades estruturais entre países, que vão estabelecendo uma formação social e conjunturas de atuação do capital próprias em cada país a partir de suas interrelações. Esse padrão de reprodução, portanto, não é uma repetição sistêmica de processos e dinâmicas de composição das políticas de educação profissional, mas uma lógica de atuação que modifica, opera, conserva e ajusta-se às necessidades, desequilíbrios e dissensos, se conformando a partir das contradições de organização do sistema capitalista brasileiro (Oliveira Júnior, 2021, p. 231).

Desde essa perspectiva, o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial se reproduz a partir do enlace entre setor público e setor privado, uma ação mediada pela autocracia burguesa para dominar o Estado e atuar sobre suas políticas educacionais, influenciando a organização do poder econômico, jurídico, político e social. Sob a lógica tecnocrática e empresarial, os currículos escolares da educação básica e as formações técnico-profissionais atuam desde os princípios da racionalização, da flexibilização, da produtividade e da organização produtiva do capitalismo, de modo a assegurar a perpetuação da dominação ideológica burguesa. Com a forte incidência dos aparelhos privados de hegemonia - Institutos e Fundações privadas - (Gramsci, 2017; Fontes, 2020), o empresariado estendeu braços com incidência direta sobre o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, e, conseqüentemente, atua no assessoramento, monitoramento e na formulação das políticas públicas para a educação. Trata-se de um movimento, um fenômeno, uma condição do capital que possui interesses ‘umbilicais’ que materializam pela *reprodução* das estruturas sociais estabelecidas, pela influência na *gestão da Educação* e pela atuação da *tecnocracia* em âmbito educacional.

A *reprodução* se evidencia como o mecanismo de autoconservação e manutenção da ordem desigual estabelecida pela sociedade burguesa, definindo o padrão de formação e o percurso formativo dos estudantes advindos da classe trabalhadora, em sua maioria, negros, pobres e mulheres. Define a atuação da escola interessada, denunciada por Gramsci (2016), a qual apresenta um viés ideológico alinhado aos interesses burgueses de conservação da ordem estabelecida, assumindo os princípios que orientam o padrão autocrático burguês de organização da sociedade (Fernandes, 2020). Sob essa perspectiva, a escola torna-se o esteio de reprodução da ideologia capitalista para operar “como a convergência real e o ajuste à força de todas as contradições da economia burguesa” (Marx, 1983, p. 945).

A *gestão da Educação* se expressa pelo modelo que orienta as políticas curriculares e os instrumentos de monitoramento e controle social e político das escolas para o alcance de resultados estabelecidos, adotando ferramentas alinhadas aos princípios gerenciais e tecnocráticos. Trata-se de um modelo de gestão que se reproduz ao longo da história e que se desenvolve desde cinco perspectivas: gestão burocrático-racional; gestão democrática; gestão gerencialista pós-burocrática; gestão corporativa; gestão tecnocrática e empresarial. Esta última, alinhada às tendências do capitalismo contemporâneo, alinha interesses políticos e interesses empresariais para atingir as escolas e orientar os rumos da formação dos estudantes conforme as exigências do mundo do trabalho.

A *tecnocracia* assume um modus operandi que fundamenta decisões com base na análise de *experts* e especialistas, passando definir padrões de eficácia, produtividade e pragmatismo para orientar o **currículo** (pedagogia das competências), a **gestão** (gerencialismo tecnocrático) e a **avaliação** (mecanismos de medição, controle e ranqueamento). Ela atua ao orientar a política e a economia (tecnocracia político-econômica) e ao operar os processos formativos e ideológicos da sociedade de classes (tecnocracia cultural-educacional).

Sob essa lógica autocrática burguesa, governos e empresários tecnocratas passam a interferir nas políticas educacionais para definir o perfil do sujeito que se deseja formar conforme interesses pré-estabelecidos, o que se dá por meio da atuação de técnicos e especialistas que definem currículos, percursos formativos e finalidades para os estudantes, cabendo ao professor a função de operador dos direcionamentos advindos de outras esferas. Assim, atuam e operam nas Escolas Estaduais de Educação Profissional por meio da reprodução, da gestão da Educação e da tecnocracia com base nas seguintes lógicas: i)

controlam os currículos escolares e itinerários formativos dos estudantes, para garantir uma formação que atue em conformidade com os padrões sociais firmados pela sociedade de classes (*reprodução*); ii) direcionam, coordenam e fiscalizam a atuação dos gestores escolares e professores segundo as exigências da lógica gerencial e produtivista, utilizando os modelos e planos pré-formatados para atingir resultados de alta performance e elevado valor mercadológico (*gestão da Educação*); iii) fazem uso de ferramentas gerenciais, formatadas por *experts* do mundo empresarial, para deslegitimar e subjugar as elaborações teóricas fundadas na prática social e impor modelos de gerenciamento e controle que permitem o aferimento e o alcance de resultados em larga escala (*tecnocracia*).

Durante a análise dos dados da empiria, articulados com o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, foi possível apreender que o fenômeno da reprodução se expressa, pelo menos, mediante três modos específicos de reprodução (reprodução ideológico-curricular; reprodução ideológico-empresarial e reprodução ideológico-empresarial), cuja percepção emergiu durante análise dos dados empíricos, o que ilustro e exemplifico a partir das orientações do Programa de Aprendizagem Profissional (Aprendiz na Escola)¹²⁹, da Secretaria de Educação do Ceará.

A *Reprodução ideológico-curricular*: ocorre por meio de múltiplos programas e projetos de qualificação e treinamento profissional, com a promessa de inserção no mercado de trabalho, visando criar oportunidades, tanto para os jovens, quanto para as empresas que têm a possibilidade de formar técnicos qualificados. Ao centrar-se em empreendedorismo, projeto de vida, itinerários desarticulados, dissociação entre prática e teoria, o currículo direciona-se para a formação do indivíduo que se alinha às exigências produtivas. Sob essa perspectiva, o currículo torna-se palco de disputas de concepções e finalidades do Ensino Médio e educação profissional, uma vez o projeto hegemônico o tem como o instrumento, por excelência, de dominação e controle sobre a formação dos estudantes advindos da classe trabalhadora.

¹²⁹ Este programa objetiva oferecer qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho para jovens das EEEP. De acordo com a Resolução nº 497/2021, do Conselho Estadual de Educação, no artigo 10, § 4º. Processo nº 11231033/2022, fica autorizada a Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC-CE), por meio da Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP), a implementar o Programa de Aprendizagem Profissional (Aprendiz na Escola) como Itinerário de Formação Técnico Profissional (5º Itinerário), conforme prevê a legislação sobre o Novo Ensino Médio. Disponível em: www.cee.ce.gov.br; <https://encurtador.com.br/aFMN3>. Acesso em: 02 dez. 2023.

Trata-se de um programa de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho voltado para jovens de 14 a 24 anos. Visa criar oportunidades tanto para os jovens, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho, quanto para as empresas, que têm a possibilidade de formar mão de obra qualificada. O Currículo das Escolas Profissionais é organizado pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e pelas disciplinas da formação profissional. A parte diversificada abrange componentes curriculares como: Empreendedorismo; Projeto de Vida; Mundo do Trabalho; Formação para a Cidadania; Projetos Interdisciplinares; Horários de Estudo; Oficina de Redação; e Língua Estrangeira Aplicada. A carga horária total trabalhada ao longo dos três anos do Ensino Médio integrado à educação profissional é de 5.400h. (Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, 2023, p. 2)

Do discurso oficial, das ações, dos atos e das medidas, é possível apreender duas preocupações centrais: por um lado, qualificar os jovens para a inserção no mercado de trabalho, por outro, ofertar às empresas a possibilidade de treinar, adaptar, instrumentalizar pessoas segundo suas necessidades. Para tanto, o currículo das escolas profissionais é modelado segundo interesses da ordem econômica vigente, dando prioridade ao empreendedorismo, ao projeto de vida e ao trabalho precarizado. Assim, revela-se a reprodução ideológico-curricular, ao evidenciar que o currículo das escolas de Ensino Médio profissional opera como mecanismo que visa reproduzir a ideologia da qualificação profissional, treinamento e da empregabilidade, como se qualificação e emprego formassem uma ordem linear, apresentados para minimizar os anseios sociais e defendidos como meios para corrigir os antagonismos da sociedade de classes, sem levar em consideração as necessidades reais e estruturais dos jovens.

A *Reprodução ideológico-empresarial*: ocorre por meio da pedagogia empreendedora¹³⁰, na qual o *aprender a aprender* e o *aprender a empreender* são difundidos como receituários para a formação de jovens empreendedores, como sendo esta a chave para a correção dos antagonismos sociais, depositando sobre o estudante a responsabilidade por prover os meios para o seu sucesso e aproveitar as oportunidades do mercado de trabalho, para efetivar a sua ascensão social. Assim, faz recair sobre ele a responsabilidade pelo seu

¹³⁰ O termo *empreender* é originário do francês *entreprendre*, e, segundo a perspectiva empresarial, designa um sujeito inovador, que se coloca em cenários de incerteza para se desenvolver e prosperar por meio de competências técnicas e comportamentais (*soft skills*) com autonomia para gerar valor e fazer um determinado negócio prosperar (Sebrae, 2023). O empreendedorismo emergiu no campo da educação a partir dos anos de 1990, acompanhando a lógica da educação por competências, conforme os pilares de Jacques Delors (1990) preconizam: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer. A ideologia do empreendedorismo tem sido difundida nas escolas públicas brasileiras especialmente por meio dos institutos e das fundações ligadas ao empresariado, como o Instituto Airton Senna, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, entre outros.

sucesso ou pelo seu fracasso (Duarte, 2001; Spring, 2018). Sob essa lógica, o itinerário formativo das EEEP prevê que os estudantes sejam contratados pelas empresas durante o Ensino Médio, sem especificar as definições de jornada de trabalho e remuneração digna, para que possam adquirir experiência profissional; inclusive as empresas deverão oferecer treinamento da base profissional, por meio dos itinerários, com a promessa de ingresso no mercado de trabalho.

Os jovens são contratados pelas empresas e, seus direitos trabalhistas, assim como o horário de trabalho, seguem suas normas específicas. Desse modo, a Lei garante que os jovens trabalhem, porém, sem interferir na sua vida escolar, além de ser uma oportunidade para que os profissionais consigam adquirir mais conhecimentos e atuar em uma área técnica, preparando-os para, também, se tornarem empreendedores. O Programa "Aprendiz na escola" é uma adaptação da Lei de Aprendizagem em vigor no Brasil, para estender o serviço por meio da formação na escola, que assume o papel de instituição qualificadora, ao oferecer, além de currículos tradicionais, algumas disciplinas específicas de cursos de capacitação escolhidos pelos estudantes. (Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, 2023, p. 4)

Apreende-se que a política das competências e habilidades tem orientado a gestão do sistema educacional cearense. Pela *reprodução ideológico-empresarial*, surge a necessidade de equipar os discursos, as percepções e a mente dos jovens com aquilo que o mercado tem a lhes oferecer: possibilitar a almejada ascensão social, com a ideologia de que se eles desenvolverem a mente de empreendedores e aprenderem a empreender, conseguirão alcançar o êxito no mercado de trabalho e na vida. Foi possível identificar a reprodução desse discurso na fala de um dos estudantes do campo empírico, quando perguntado sobre o que faria para melhorar a escola: *“faria com que houvesse mais networking entre empresas e futuros estagiários, mais investimento na área da tecnologia nas escolas (como melhores computadores e mais equipamentos)”*. Vê-se na fala dos jovens a reprodução do discurso que orienta o mundo empresarial, uma vez que, na lógica corporativa, *networking* significa uma rede de contatos para trocas de saberes e experiências entre os sujeitos de determinado ramo/negócio, com vistas à ampliação da lucratividade (Spring, 2018).

A *Reprodução ideológico-empresarial*: ocorre pela constante utilização de *slogans*, publicidade, propagandas, *outdoors*, televisão e veículos de comunicação em massa, para difundir a ideologia de que o setor privado convive em igualdade de condições com o setor público na educação. Na intenção de efetivar as políticas educacionais, propaga a ideia da ineficiência do Estado, e as fundações e empresas se colocam na condição de parceiros, na

promoção de ferramentas e plataformas eficazes de gestão. Assim, consolida-se a participação ativa de empresários, institutos e fundações privadas, nas disputas pelo domínio do currículo e da gestão escolar, pela adoção de ferramentas, plataformas e programas respaldados em padrões de gerenciamento e controle monitorados por técnicos especializados para a geração de resultados de desempenho, conforme as exigências do mercado de trabalho, sob a ótica neoliberal.

O Programa envolveu também outras instituições não governamentais, como o Instituto Aliança, a Unesco e o Instituto Unibanco, para realizar a reorganização do currículo escolar do Ensino Médio, a fim de promover uma adequação às demandas atuais do mercado de trabalho local. Destaca a SEDUC que esta adequação do modelo foi construída de maneira participativa, de acordo com solicitações dos próprios alunos, que pediram uma maior ênfase na aprendizagem para o trabalho. (Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, 2023, p. 4)

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Governo do Estado do Ceará selaram uma parceria estratégica para oferecer Ensino Técnico e Profissionalizante em escolas públicas estaduais. É uma via importante para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, capacitando-os com habilidades e competências alinhadas às demandas do setor industrial. (Federação das Indústrias do Estado do Ceará - FIEC, 2023)

As ações, os atos, as ideias e os discursos do empresariado, elucubrados por técnicas sofisticadas de publicidades e propagandas, propagam a reprodução ideológico-empresarial e visam convencer e difundir a percepção de que a incidência dos institutos e das fundações empresariais na educação trazem as soluções para os problemas que, historicamente, assolam o sistema educacional brasileiro, uma vez que, também, adota-se a estratégia de fortalecer a ideia de que o Estado, por si só, não consegue elaborar políticas eficazes para demandas como o analfabetismo, a evasão escolar, a dificuldade de acesso à educação superior, a falta de oportunidades de emprego, etc.

Com base nessas três formas de reprodução e nas determinações particulares da gestão da Educação, constato a existência de um padrão de reprodução tecnocrático e empresarial na gestão do sistema e na gestão escolar básica e profissional do Ceará, que influencia a atuação dos diretores escolares, dos coordenadores pedagógicos, dos professores e a formação dos estudantes, por meio de currículos direcionados, cujo processo se materializa no campo real do seguinte modo: i) aos diretores, compete a execução dos parâmetros de gestão e desempenho preconizados e monitorados pelas instâncias da alta gestão (Secretaria de Educação, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Unibanco); ii) aos coordenadores pedagógicos, cabe o direcionamento dos currículos escolares e o

acompanhamento da atuação docente; iii) aos professores, cabe o papel de atuarem na reprodução dos planos de ensino previamente formatados, conforme os direcionamentos estabelecidos; iv) aos estudantes, resta receber os conteúdos previstos no currículo escolar profissional, frequentar os estágios e serem vigiados pela pseudoprofissionalização empreendedora.

Quando Gramsci (2016) apresenta as diferenciações entre a escola interessada e a escola desinteressada, revela o poder ideológico de um modelo de escola direcionado à formação dos grupos dirigentes hegemônicos, em detrimento da escola desinteressada e elevação da cultura ampla aos filhos dos trabalhadores. No Ensino Médio Integrado assumido no Ceará, constata-se algo semelhante (apesar das distâncias históricas). Existe uma estrutura de conservação das formas de reprodução que, historicamente, sustentam a organização social do estado, e que opera por meio dos interesses dos governadores e empresários neoligárquicos. Nesse cenário, as famílias oligárquicas urbanas, além do domínio sobre o latifúndio, são donas ou herdeiras de empresas, indústrias, editoras, meios de comunicação, escolas, jornais e canais abertos de TV, bem como incidem sobre as instâncias de governo para “preservar, alargar e unificar os controles diretos e indiretos da máquina do Estado, de modo a elevar ao máximo a fluidez entre o poder político e estatal e a própria dominação burguesa, dando-lhe uma base institucional de autoafirmação” (Fernandes, 2020, p. 301).

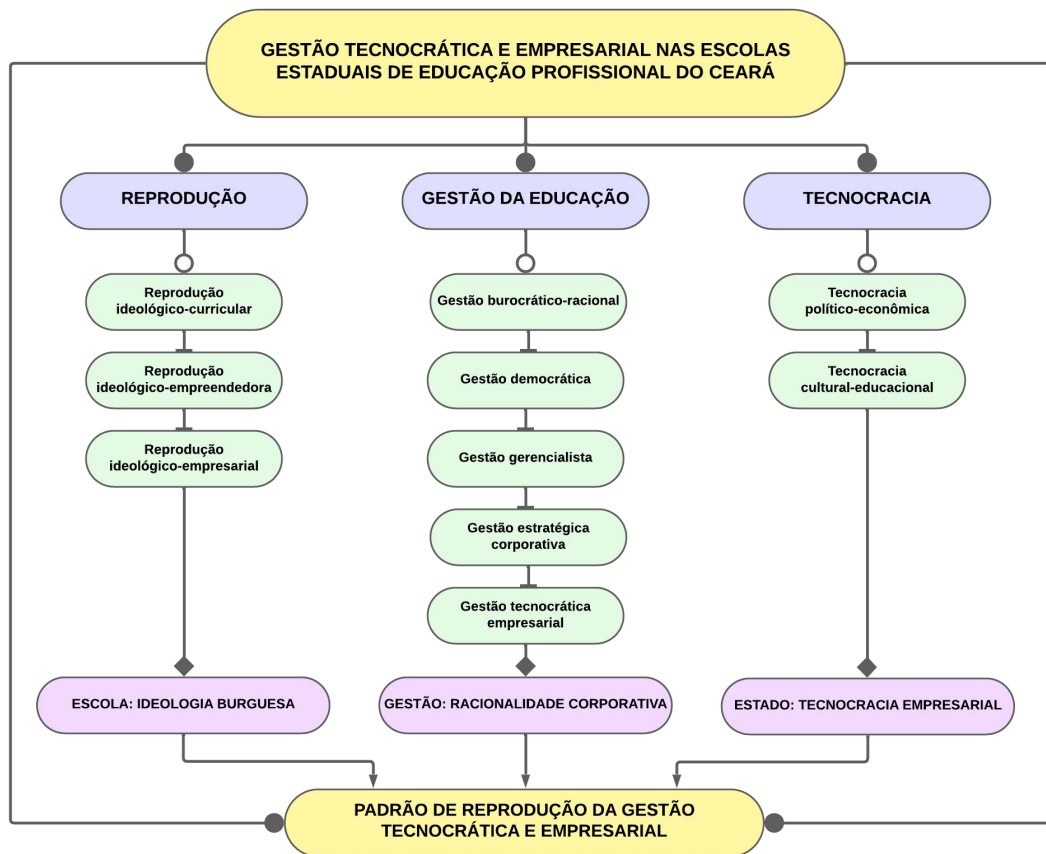
Assim, ao considerar as determinações universais e os particulares da gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, entre 2008 e 2023, vê-se os interesses de governos e empresários para influenciar a formação de estudantes, conforme as necessidades do mundo do trabalho, sob a ótica neoliberal. Que interesses são esses? Fundamentalmente, são: conservar, ampliar e consolidar os mecanismos de controle sobre o sistema produtivo, direcionar as finalidades da educação, dominar os currículos escolares e os processos de gestão nas escolas e influenciar a máquina do Estado, para preservar o *status quo* das elites econômicas e garantir a fluidez entre os poderes político, econômico, jurídico e estatal, sob a regência da lógica autocrática burguesa.

Por meio da articulação público-privada, o governo do Ceará vincula-se aos aparelhos privados de hegemonia para estabelecer um padrão de reprodução nas escolas de Ensino Médio profissional, favorece um modelo de gestão e de formação curricular direcionado para atender às demandas emergentes do mercado. Por meio da adoção da filosofia de gerenciamento da Odebrecht e das plataformas de controle e desempenho do Instituto

Unibanco, assume um modelo de gestão da Educação de caráter tecnocrático e empresarial para orientar a atuação dos diretores e coordenadores escolares. A adoção de ferramentas de controle e geração de resultados, elaboradas por tecnocratas especializados, denota a gestão tecnocrática, transpondo e incorporando os mesmos mecanismos que regem o universo corporativo e empresarial para o âmbito das escolas.

Em outra parte, a perspectiva histórica fundamentada na gestão democrática da escola pública, que entende a educação de qualidade como direito socialmente referenciado, atua para efetivar a função social da escola. Ao congregiar pesquisadores, grupos de estudos, observatórios, sindicatos e movimentos da sociedade civil, que pesquisam, debatem e propõem caminhos para as problemáticas educacionais do Brasil, busca-se fazer resistência às políticas educacionais de cunho racional, gerencial e tecnocrático implementadas nas últimas décadas, as quais privilegiam a flexibilização pedagógica e curricular e fomentam os pressupostos da teoria do capital humano, no direcionamento do itinerário formativo dos filhos da classe trabalhadora.

Figura 13: Categorias teórico-analíticas



Fonte: elaboração nossa

Trata-se do seguinte movimento: i) por meio da *reprodução*, as escolas atuam como espaços de conservação e perenização da ideologia autocrática burguesa, pelo domínio sobre o currículo, os processos de gestão, os sistemas avaliativos e a atuação dos profissionais da educação; ii) por meio da *gestão da Educação*, as escolas adotaram ferramentas da gestão burocrática-estratégica-empresarial, para reproduzir a racionalidade corporativa das empresas no âmbito das escolas; iii) e por meio da *tecnocracia*, o Estado, tecnocratas e intelectuais orgânicos passam a gerir, ordenar e operar os pressupostos tecnocrático-empresariais de gestão, influenciando a política, a economia e a educação.

Opera-se, assim, o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial, firmado, aceito e estabelecido no aparato estatal. Assim, a perspectiva tecnocrática e empresarial de gestão da educação apresenta-se como hegemônica, por convergir para si o apoio da mídia, de empresários, de políticos, de educadores e de intelectuais orgânicos que se colocam a serviço da conservação da ordem social burguesa e dos seus mecanismos de reprodução nas escolas públicas brasileiras. Com base nesses elementos, materializados nas escolas de Ensino Médio profissionais do Ceará, sintetizo o padrão de reprodução do capital, na e da educação básica e profissional, que tem relações ‘umbilicais’ mútuas:

1. Na Educação no Ceará, constata-se a existência de instâncias de gestão tecnocrática e gerencialista e de monitoramento e controle dos resultados em nível estadual, regional e local.

2. Adoção de suporte técnico-instrumental de empresas habilitadas (com apoio de tecnocratas especializados) para a geração de resultados e alta performance de gestão das escolas, sendo o ciclo PDCA, da Odebrecht, e o circuito de gestão do Instituto Unibanco.

3. Oferta de planos unificados de gestão e organização pedagógica das escolas de educação profissional, sob a coordenação da Secretaria de Educação, do ICE e do Instituto Unibanco, disponíveis em plataformas *online*.

4. Monitoramento, diário e semestral, dos resultados de desempenho dos planos de ação, por meio de plataformas especializadas.

5. Diversas áreas, setores, programas da coordenação estipulam os resultados a serem alcançados a priori.

6. A tomada de decisões sem que a escola participe, pois a definição de objetivos, metas e o padrão de funcionamento da rede de escolas em tempo integral ocorre com empresários, gestores e governos, em outros espaços.

7. Fomento de perfil empreendedor dos estudantes do Ensino Médio nas escolas estaduais de educação profissional, sem considerar as realidades culturais e sociais locais.

8. Especialistas e técnicos decidem, controlam e coordenam o processo de atualização dos materiais normativos e instrucionais sobre o Ensino Médio integrado à educação profissional, professores e diretores executam e prestam contas.

9. Diluição do princípio de isonomia entre as escolas públicas, pois edital traz a ilusão de acesso, mas na verdade cria barreiras e exerce um controle sobre os critérios de ingresso nas escolas de educação profissional.

10. Prevalece a complexidade sobre os currículos escolares, com foco nos programas da parte diversificada com projeto de vida e empreendedorismo.

Figura 14: Constatações do padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial



Fonte: elaboração nossa

De outro lado, os segmentos sociais - movimentos estudantis (União Nacional do Estudantes - UNE e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBE), grupos de pesquisa (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Observatório do Ensino Médio, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre o Ensino Médio - EMPesquisa e Rede EMdiálogo), coletivos e organizações da sociedade civil (Conferência Nacional de Educação Popular - CONAPE, Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE e Conferência Nacional Popular de Educação - CNPE) - são forças contra-hegemônicas e têm se firmado e se fortalecido para assegurar direitos historicamente construídos e lutar por aqueles ainda não assegurados pelas políticas públicas.

A *Carta dos Estudantes Brasileiros ao Ministério da Educação (2023)*, produzida pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), juntamente com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), em que se pronunciam em favor da revogação do Novo Ensino Médio e reiterou o potencial do ensino técnico-integrado em escolas de referência, como os Institutos Federais.

Queremos a revogação do Novo Ensino Médio, pois nossos sonhos não cabem dentro de um teto de 1800 horas, que sacrifica áreas do conhecimento como as Artes e as Ciências Humanas, tão importantes para construção do nosso senso crítico e da nossa cidadania. (...) Acreditamos na potência do Ensino Técnico, seja ele de caráter técnico-integrado, propiciando a formação cidadã e profissional, e acreditamos que este precisa ser oferecido em escolas de referência com a infraestrutura necessária, como os IFs e Escolas Técnicas Estaduais, cuja expansão e interiorização desejamos. A formação tecnicista não nos satisfaz; queremos ter a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho como profissionais valorizados, caso seja do nosso desejo, e não como uma contrapartida ao acesso ao Ensino Superior (UBES, 2023, p. 1).

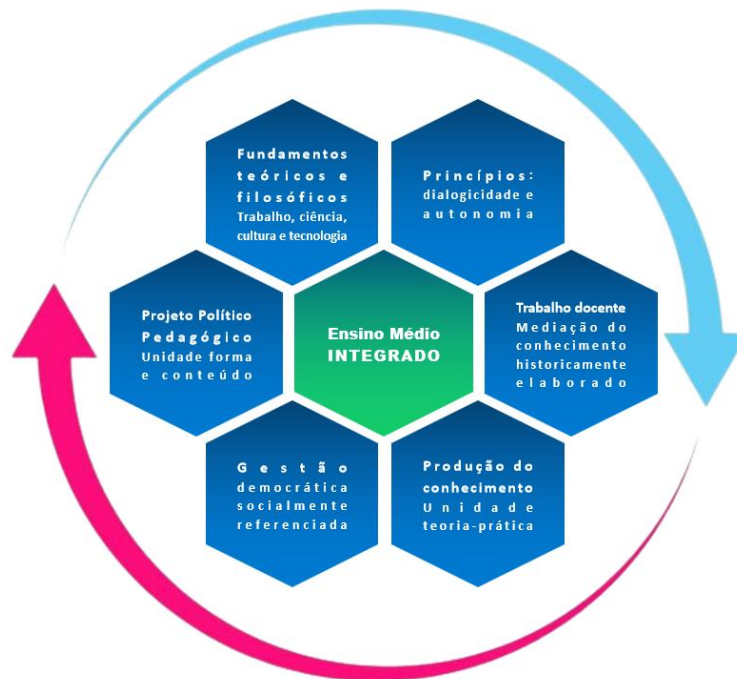
De igual modo, o relatório *"Ensino Médio - o que as pesquisas têm a dizer?" (2023)*, da ANPEd), reforçou e recomendou ao Ministério da Educação a revogação da política em vigor, após análises e estudos sobre a atual conjuntura do Ensino Médio no Brasil.

A reforma amplia/produz desigualdades entre a rede pública. (...) O pacote de medidas que foram impostas, de 2016 até 2022, por governos que desconsideraram as desigualdades sociais, econômicas e culturais buscaram uma homogeneização impossível de se concretizar em um país diverso como o Brasil. (...) Ante o exposto, nossa Associação fortemente recomenda a revogação da política do Novo Ensino Médio, ao tempo que reafirma que currículo é mais que uma lista de conteúdos,

itinerários, protagonismo, projeto de vida, eletivas... Currículo é criação, diversidade, vida, direito de todas as juventudes brasileiras, que precisa ser elaborado por seus atores, ou seja, estudantes, professores, servidores técnico-administrativos, representação de pais e comunidade, que o criam no interior de cada instituição do país, cotidianamente (ANPEd, 2023, p. 3,5 e 7).

Assim, com base na tradição dos pesquisadores da linha progressista, que propõem caminhos possíveis para o Ensino Médio e a educação profissional, nas categorias analíticas desta investigação - *reprodução, gestão da educação e tecnocracia* -, na perspectiva unitária gramsciana e tendo o materialismo histórico-dialético como base teórico-filosófica, no movimento histórico fluido e dinâmico, apresento a figura a seguir, como síntese de alguns pressupostos (teórico, filosófico, político, organizacional, prático) para o Ensino Médio Integrado.

Figura 15: Princípios teóricos e práticos do Ensino Médio Integrado sob a base unitária



Fonte: em construção nossa

Entendo que a gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, atua, opera e dissemina a *reprodução* das estruturas hegemônicas de coerção, dominação e controle da sociedade cearense, pelo fomento a uma *gestão da Educação* de bases gerencialistas e tendo a *tecnocracia* como referência para a definição de

currículos escolares, legitimando, assim, um padrão autocrático burguês e, de igual modo, o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial na educação. Dito isso, apresento algumas distinções e diferenciações entre a perspectiva empresarial e a perspectiva unitária na gestão dos sistemas educacionais e na gestão escolar.

A perspectiva neoliberal empresarial, neotecnicista, pragmática e instrumentalista: i) assume o gerencialismo como fundamento na gestão dos sistemas educativos; ii) centra-se na política de competências e habilidades pelo aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a empreender; iii) apresenta o gerencialismo efficientista e pragmático como princípio e finalidade dos processos produtivos; iv) enaltece a fragmentação do saber e sua dimensão pragmática e instrumentalista; v) prega a dimensão mecânica e utilitarista do professor, visto como executor e não como produtor de conhecimento; vi) propaga o uso de plataformas e planos de ação para o gerenciamento das escolas e o aumento da eficiência; vii) defende o investimento no capital humano e a ampliação de seu potencial produtivo; viii) defende a meritocracia e o direcionamento dos recursos àqueles que alcançam os índices, as metas e os resultados.

A perspectiva unitária, politécnica, democrática e popular: i) defende uma formação humana que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia; ii) direciona-se à formação integral e emancipadora dos sujeitos; iii) fortalece os princípios da dialogicidade, da criticidade e da autonomia; iv) fomenta a produção do conhecimento a partir da unidade teoria-prática; v) reconhece a importância do trabalho docente na mediação do conhecimento historicamente elaborado; vi) defende a unidade entre forma e conteúdo na elaboração do Projeto Político Pedagógico, considerando suas dimensões política e revolucionária; vii) fundamenta-se no pilar da gestão como prática democrática e socialmente referenciada; viii) defende a inclusão, a laicidade, a equidade e a igualdade de oportunidades nos âmbitos social, cultural e escolar.

Nesse sentido, a educação, quando atua em prol da formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade, cria possibilidades para que o movimento emancipatório entre em curso, fazendo jus à máxima marxista: “toda emancipação é a restituição do mundo humano e das relações ao próprio homem” (Marx, 2010, p. 54). O Ensino Médio Integrado, embasado numa perspectiva politécnica e democrática, tem um grande potencial para tornar esse caminho possível, até que se alcance o *Ser Omnilateral/Emancipado*, isto é, o homem e a mulher social e politicamente organizados, que

se entendem como seres interdependentes e partes de um todo. Esta é a emancipação intuída pela tradição marxista, que se realiza quando esse *Ser* “reconhece e organiza suas próprias forças como forças sociais e, em consequência, não mais separa de si mesmo a força social na forma da força política” (ib.).

5.4 Considerações parciais

Este capítulo analisou os meios e as formas de atuar das oligarquias cearenses para a consolidação de uma perspectiva reprodutivista de educação e demonstrou o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial nas escolas de Ensino Médio profissional, que significa um jeito, uma prática de operar por meio de plataformas, programas, projetos, ideologias, publicidade; e ainda, pela condução de atos e ações nas parcerias, para reproduzir e estacionar o *status quo* dos trabalhadores e conservar o dualismo estrutural.

A gestão tecnocrática e empresarial insere-se no contexto da reconfiguração do capital, que une empresários e políticos, para diminuir a primazia do Estado na formulação e na execução das políticas públicas, a fim de que possam assumir o protagonismo sobre a gestão Educação, os projetos pedagógicos, a formulação dos currículos escolares e a atuação técnico-docente, segundo os pressupostos que norteiam a gestão empresarial e corporativa.

Ao orientar a formação e a preparação dos estudantes para as demandas emergentes do mercado de trabalho, em alinhamento com as exigências do mercado neoliberal, o Ceará assume a pedagogia das competências como o seu princípio teórico-filosófico, fazendo com que os fundamentos da teoria do capital humano passem a orientar os currículos escolares, a atuação dos gestores e os processos de avaliação, orientados pelo gerencialismo tecnocrático, pelos mecanismos de aferição dos resultados e pelo sistemas de ranqueamento. Por meio da atuação da Odebrecht (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) e do Instituto Unibanco, que, intencionalmente, trazem os conceitos de “corresponsabilização” e de “unidade”, promove-se no Ceará a ideologia de dominação e controle, própria das elites econômicas, o que, ao ser legitimada por meio do consenso social, tem nos governantes e nos empresários os seus promotores.

Ao nos perguntarmos sobre que padrões definem a gestão empresarial das escolas de Ensino médio do Ceará sob a égide do modelo empresarial Odebrecht e do Instituto Unibanco, constatou-se as ‘relações umbilicais’ que se estabelecem entre os setores público e privados,

no âmbito da educação básica e profissional, e as finalidades que advêm dessa interação mutuamente interessada. Assim, a partir da análise dos documentos da legislação educacional brasileira e do Ceará, dos documentos e dados estatísticos da educação profissional e do Ensino Médio, confrontados com os elementos evidenciados na empiria, que sinalizaram as contradições inerentes às relações público-privadas entre governos e institutos do empresariado, evidenciou a existência de um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Profissionais de Ensino Médio do Ceará. Trata-se de um movimento que agrega a convergência de interesses entre elites econômicas, novas oligarquias, empresários e políticos, herdeiros da cultura autocrática burguesa que, historicamente, se apropriaram dos aparatos estatais (política, economia, previdência, educação, saúde, cultura e editoras) para reproduzir os mecanismos de conservação da estrutura social estabelecida.

A lógica dos números, resultados e desempenho impera e norteia a atuação da Secretaria de Educação e dos gestores escolares no Ceará, fazendo emergir na educação básica pública, o governo dos números, dos relatórios, dos indicadores, inventários e das plataformas de gerenciamento e controle. Essa lógica, revelada por meio de indicadores estatísticos, hierarquiza, categoriza, classifica e separa as escolas, definindo incentivos segundo os melhores resultados na estrutura de ranqueamento. Com isso, justificam: a) a máxima neoliberal de que os recursos devem ser dirigidos aos que alcançam os índices, metas e resultados; b) que o Banco Mundial vai continuar ajudando àqueles que executam e aplicam suas indicações; c) que diante da ineficiência do Estado em gerir as políticas para a educação, cabe às empresas privadas o papel de “salvadores da pátria”, para melhorar os indicadores de aprendizagem, camuflando as reais ações, medidas e interesses dos empresários que patrocinam essas práticas, uma vez que os números transportam ideologias, visões, valores e poder.

No contexto histórico do Ceará, os números encobrem e legitimam decisões e programas voltados para interesses econômicos, tecnológicos e sociais. Ao fazerem uso de números e relatórios estatísticos, os Institutos e Fundações privadas ligadas ao empresariado indicam, aos governos neoliberais e às organizações financeiras, as possibilidades de crescimento, seja nos serviços comerciais privados, seja nos serviços públicos estatais. Com isso, os números adquirem o poder de ocultar verdades e/ou revelar interesses, pois fazem circular as visões de superioridade do mercado privado na administração das instituições

públicas e, assim, referendam as desigualdades que emolduram a sociedade (Silva; Silva; Ferreira, 2022).

Esse processo, historicamente elaborado e estruturado pelas velhas oligarquias, e mantido pelas novas, revela o *modus operandi* que orienta a atuação da classe burguesa, sustenta o modelo econômico vigente, direciona um tipo de formação da força de trabalho e orienta os rumos das políticas educacionais no país. Revela-se, deste modo, o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial, sob ações e práticas que envolvem o discurso e ações, concepções e práticas de empregabilidade e empreendedorismo, que geram a falsa sensação de mobilidade social e provoca, na verdade, a ampliação das fileiras de desempregados, uma vez que o desemprego crônico é inerente à sustentação do capital, fazendo recair sobre o trabalhador a responsabilidade por sua condição social.

Assim, sob a égide do modelo empresarial Odebrecht, do Instituto Unibanco, do Banco Mundial e da OCDE, as oligarquias cearenses atuam e se articulam para influenciar a educação no estado, pela adoção de ferramentas de gerenciamento e controle e por meio de plataformas, planos de ação e estratégias de comunicação para perpetuar o padrão de reprodução da ordem social burguesa e influenciar a formação dos filhos dos trabalhadores.

Em contraposição à lógica dos números, a perspectiva unitária, politécnica e popular, orientada pela gestão democrática, coloca-se como força para criar contra-hegemonia, propondo que a escola cumpra a sua função social e garanta a formação de sujeitos críticos para a vida em sociedade. Nesse sentido, defendemos, em acordo com os teóricos da vertente marxiana, a ideia de que a consolidação do Ensino Médio Integrado deve fundamentar-se: i) na integração dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, visando reconhecer os fundamentos teóricos e filosóficos que orientam a formação dos estudantes; ii) na unidade teoria-prática na construção do conhecimento; iii) na unidade entre forma e conteúdo na construção dos projetos pedagógicos e na elaboração dos currículos; iv) na construção da dialogicidade, da criticidade e da autonomia na produção do saber; v) na dimensão política, como fundamento dos processos formativos; vi) na valorização dos professores e profissionais da educação; vii) nas condições materiais e de infraestrutura adequadas para as escolas; viii) no financiamento público adequado; ix) na gestão escolar pública, laica e democrática. Trata-se, por fim, de um trabalho educativo que crie condições para, numa perspectiva de pedagogia da transição, formar dirigentes e intelectuais orgânicos revolucionários dentro da classe trabalhadora.

De posse desses elementos, fundamentados nas premissas teórico-filosóficas, na análise documental, nos dados estatísticos e nas informações captadas da empiria, chegamos a algumas conclusões acerca do fenômeno da gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará:

- i) pela mediação entre velhas e novas oligarquias, o Estado autocrático burguês e os empresários orquestram as políticas, para o Ensino Médio e para a educação profissional, e direcionam a formação da classe trabalhadora para as demandas emergentes do mercado de trabalho;
- ii) a integração entre Ensino Médio e educacional profissional, no âmbito das redes estaduais de ensino, objetiva o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e a conservação do dualismo estrutural, por meio de mecanismos de reprodução que atuam sobre a gestão escolar e os itinerários formativos dos estudantes;
- iii) a gestão tecnocrática e empresarial sustenta-se nos pressupostos da teoria do capital humano, reforça os modelos educacionais de cunho gerencialista e fortalece o racionalismo pragmático, utilitário e eficientista nas políticas na educação básica do Brasil, alimentando padrões de exclusão e expropriação;
- iv) a política de educação profissional do Ceará alinha-se às exigências da gestão tecnocrática e empresarial por meio da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Odebrecht) e por meio programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, para atender às demandas emergentes do mercado de trabalho pela formação direcionada da classe trabalhadora;
- v) em contraposição aos aparelhos privados de hegemonia, mediados por grupos políticos conservadores e corporações empresariais do capitalismo globalizado, a classe trabalhadora se articula, por meio da atuação nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais e nos sindicais e, na política, reafirma-se a defesa da gestão democrática da escola pública e do Ensino Médio Integrado, tendo por fundamento a perspectiva unitária, democrática e popular.

CONCLUSÕES FINAIS

“O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola que seja dada ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem possuir, diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria individualidade da melhor forma e, por isso, do modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual” (Gramsci, 2021, p. 56-57).

Esta tese é fruto de estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa Organismos Internacionais e Gestão da Educação Básica - ÁGUIA e integra linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. Elegeu como objeto de investigação a gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, entre o período de 2008 a 2023. Assumiu como objetivo principal analisar e apreender como os mecanismos da tecnocracia empresarial neoliberal têm regido os processos de gestão, de organização e de arquitetura curricular das EEEP para a consolidação de um padrão de reprodução tecnocrático-empresarial.

De forma específica, debruçei sobre os seguintes objetivos: a) analisar as formas de controle do Estado autocrático burguês e dos empresários sobre as políticas para Ensino Médio e Educação profissional; b) investigar as contradições da relação trabalho e educação no Ensino Médio Integrado sob os interesses do empresariado; c) discutir alguns aspectos da pedagogia das competências na política educacional brasileira e os direcionamentos da contrarreforma do Ensino Médio, para situar intenções, ideologias, concepções e padrões de reprodução; d) identificar se os interesses mercadológicos da gestão tecnocrática e empresarial estão na Política de Educação Profissional do Ceará e analisar se ocorre e como ocorre a atuação da Odebrecht e do Instituto Unibanco na gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional; e) analisar os meios e as formas de atuar das oligarquias cearenses para a consolidação de uma perspectiva reprodutivista de educação no Ceará e demonstrar o

padrão e reprodução da gestão tecnocrática e empresarial no sistema e nas escolas de Ensino Médio profissional.

As questões principais que orientaram o desenvolvimento da pesquisa foram: que pressupostos os empresários e os governadores sustentam no padrão tecnocrático de gestão para a política de educação profissional do Ceará, entre 2008 e 2023? A Tecnologia Empresarial Odebrecht e sua Tecnologia Empresarial Socioeducacional estão atreladas aos fundamentos da teoria do capital humano? Em que medida pode-se afirmar a existência de um padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial nas escolas de Ensino Médio profissional cearenses? Nesse momento de crise estrutural do capital, que interesses empresariais incidem sobre as políticas de educação profissional no Ceará?

O problema de investigação centrou-se no fato de que os empresários, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o Instituto Unibanco, o Todos pela Educação e os governadores, têm atuado por meio de articulações para direcionar a elaboração, a execução e a gestão das políticas para a educação básica do Ceará. Por meio da articulação público-privada, efetivada pela parceria mutuamente interessada entre o governo local e os institutos empresariais, o Ceará adota as premissas do modelo gerencial-tecnocrático em suas Escolas Estaduais de Educação Profissional. Ao influenciar a organização dos currículos, direcionar a gestão e estabelecer os itinerários de formação profissional, por meio dos catálogos de cursos correspondentes às demandas locais de trabalho, os empresários têm se tornado os protagonistas na definição dos rumos da educação básica no estado do Ceará.

Nesta investigação, empreendi esforços contínuos para apreender as determinações históricas da gestão tecnocrática e empresarial nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, entre o período de 2008 a 2023. Para tanto, assumi os pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, partindo da aparência do fenômeno, que, objetivamente, se expressa na sua forma real de apresentação. Assim, por meio da abstração, mediante sucessivas aproximações, busquei captar a essência do objeto, sua estrutura e dinâmica de articulação sobre a realidade. Nesse processo de exercício intelectual de apropriação do real, procurei analisar o objeto desta investigação, imerso na totalidade complexa e suas múltiplas determinações, em movimento.

Tendo por base as categorias do método marxiano (o trabalho, a contradição, a mediação e a totalidade), elegi três categorias de análise do objeto para o percurso metodológico da pesquisa: reprodução, gestão da educação e tecnocracia. Como formas de ser

do real, as categorias permitem compreender o objeto e seu movimento (no tempo, no espaço e na história) para apreender o real concreto, a partir do movimento da aparência à essência, o que, nesta investigação, é a gestão tecnocrática e empresarial na política de educação profissional do Ceará.

A história do Brasil evidencia ações, consensos, interesses ‘umbilicais’, mútuos e colaborativos entre governos e empresários, que envolvem governantes, Ministério da Educação, Secretarias estaduais de Educação, Todos pela Educação e institutos privados, atuando no campo da educação básica e profissional, aportados numa perspectiva educacional de base gerencialista, tecnocrática e empresarial, em cujo movimento - de caráter neo-oligárquico - busca efetivar e reproduzir as estruturas de coerção, dominação e controle próprios da sociedade de classes (Krawczyk; Martins, 2018; Evangelista; Leher, 2012).

A *reprodução* é o mecanismo de manutenção e de conservação da ordem desigual estabelecida pela sociedade burguesa, em que os direitos sociais são subjugados e as estruturas de exclusão são perpetuadas e fortalecidas sob os aportes de mecanismos ideológicos reprodutivistas, nos quais a escola, a política, a economia e a cultura corroboram para a conservação das estruturas, dinâmicas, inclusive com legitimação estatal. No Ceará, operam mecanismos de conservação do dualismo estrutural, sustentando os processos formativos por meio da histórica divisão social do trabalho. A *gestão da educação* é a forma de orientar, coordenar e gerir as políticas, os modelos e os procedimentos relacionados à formação dos sujeitos nas mais diversas esferas sociais, nos sistemas de ensino e escolas. No Ceará, orienta a atuação dos gestores e coordenadores escolares por meio das ferramentas de gerenciamento e controle sobre os sujeitos e sobre os processos educacionais. A *tecnocracia* é o modo de governar em que as decisões são tomadas com base na atuação de *experts* e especialistas, com o uso de tecnologias digitais e redes sociais, valorizando os aspectos de eficácia, produtividade, pragmatismo, fundamentada na lógica técnico-burocrática na tomada de decisões. No Ceará, constatou-se a atuação de técnicos especializados em sistemas de eficiência e geração de resultados.

Nessa totalidade, constituída por determinações complexas, estão inseridos os estudantes do Ensino Médio Profissional, das escolas profissionais do Ceará, advindos dos meios populares, afetados pela sua própria conjuntura de vulnerabilidade social e pelos desdobramentos da dicotomia entre ensino propedêutico e profissional, sobre os quais o modelo educacional de bases tecnocráticas e gerenciais atua em conformidade com os

interesses empresariais. Assim, a partir da realidade objetiva e da organização social da vida produtiva, constatamos que a reprodução é constitutiva do sistema de acumulação do capital e orienta os processos culturais e formativos da sociedade. Ela é condição básica e permanente para a conservação da ordem social burguesa e a perenização dos antagonismos sociais.

Por meio da formação social estabelecida pelo controle e pelo exercício da dominação, permeados de coerção e consenso, a ideologia burguesa apropria-se do aparato estatal e opera, exercendo o domínio sobre as forças econômicas, culturais e políticas, dando materialidade ao padrão de reprodução da ordem burguesa do capital. Sob o regime do sistema de acumulação, exerce a expropriação e sujeita a classe trabalhadora à condição de subserviência, forçando-a à submissão à força ideológico-opressora do capital, pela venda de seus corpos, pela alienação de sua subjetividade e pela perda da autonomia sobre sua própria força produtiva.

A tese evidenciou que o Ensino Médio Integrado, imerso nas contradições da ordem burguesa, foi instituído por meio do Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou a integração entre Ensino Médio e educação profissional, como tentativa de mediar os históricos e estruturais desafios que acompanham esta etapa da educação básica pública. No âmbito do estado do Ceará, a experiência se materializou em 2008, por meio da criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, contando com aportes financeiros advindos do Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007).

Para orientar a organização e a gestão das suas escolas de Ensino Médio profissional, o Ceará assumiu, inicialmente, a Tecnologia Socioeducacional Odebrecht (TESE), do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, como modelo de gestão e embasamento filosófico para as EEEP e, posteriormente, passou a ser subsidiado, também, pelo Instituto Unibanco, por meio do Programa Jovem de Futuro, com a oferta de plataformas e ferramentas de gerenciamento e controle sobre a gestão das escolas, sobre a dinâmica curricular e sobre os processos avaliativos. Assim, firmou-se a vinculação entre governos e empresários para a implementação de um modelo de gestão para as escolas públicas estaduais orientado por princípios tecnocráticos e empresariais.

Essa vinculação entre as esferas pública e privada fez emergir mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil, a partir da década de 1990, fruto das intensas campanhas veiculadas pelos aparelhos privados de hegemonia, com a intenção de convencer a sociedade sobre a ineficiência do Estado, marcado pela burocracia e pela rigidez, em atender às necessidades fundamentais básicas da população. Desse modo, a educação básica entrou no

esteio das ofertas de serviços apresentadas pelo mercado, exigindo a eficiência, a flexibilidade, a desburocratização e a busca pelo resultado como suas marcas mais atrativas. Por meio da articulação público-privada, efetivada pela parceria mutuamente interessada entre o governo local e os institutos empresariais, o Ceará adota as premissas do modelo gerencial-tecnocrático em suas Escolas Estaduais de Educação Profissional. Ao influenciar a organização dos currículos, direcionar a gestão do sistema e gestão escolar, e estabelecer os itinerários de formação profissional, por meio dos catálogos de cursos correspondentes às demandas locais de trabalho, os empresários têm se tornado os agentes de execução e avaliação dos resultados, definindo os rumos da educação básica no estado do Ceará.

Para captar o real, tomamos por referência as categorias do objeto (*reprodução, gestão da educação e tecnocracia*) e, referenciados nelas, elegemos categorias empíricas para apreender as contradições da gestão tecnocrática e empresarial nas escolas de Ensino Médio profissional do Ceará: i) formas de reprodução; ii) gestão escolar/sistema; iii) Ensino Médio e Profissional; iv) profissionalização e trabalho. Com base nelas, foram definidos eixos temáticos para construção e análise dos instrumentais de investigação do campo empírico: eixo 1: Perfil / Formação; eixo 2: Gestão Tecnologia Empresarial; eixo 3: Gestão escolar / sistema; eixo 4: Relação formação e trabalho; eixo 5: Articulação Ensino Médio / Ensino Profissional.

Partindo para as determinações singulares, realizei a aproximação e apreensão do campo empírico, por meio da análise investigativa a partir dos discursos, ações, atos, legislação e práticas advindos dos interlocutores: as Coordenadorias de Gestão Pedagógica do Ensino Médio e de Educação Profissional, os gestores escolares, os coordenadores pedagógicos e os estudantes egressos. Identifiquei que, se por um lado, a Secretaria de Educação do Ceará ovaciona as escolas de Ensino Médio profissional como a modalidade de ensino que mais gera bons resultados no estado, por outro, gestores e estudantes relatam a pressão com que são sujeitados na busca por padrões de ranqueamento por esses resultados.

Impera a lógica racional e pragmática de que os números têm a primazia sobre as pessoas e sobre os processos educativos. Nessa dinâmica, o diretor atua como transmissor, reproduzindo a lógica tecnocrática estabelecida, executando ações no currículo e na gestão, cumprindo objetivos e metas de aprendizagem, ou seja, treinando os estudantes para os indicadores que o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica - IDEB e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, da OCDE, como parâmetros do desempenho dos estudantes em escala global.

A gestão tecnocrática e empresarial faz imperar a lógica dos números, gerando pressão sobre as instituições educacionais do Estado e induzindo-as a assumirem o apoio externo de organizações como Banco Mundial e OCDE, bem como fundações empresariais, com fórmulas, ferramentas e receituários para alavancar os resultados de aprendizagem, cujo movimento nos permite compreender por que a pedagogia das competências e habilidades se tornou o paradigma ordenador da legislação educacional, dos processos de gestão da educação e das concepções e práticas curriculares da educação básica.

Os pressupostos da gestão tecnocrática e empresarial estão relacionados ao predomínio da técnica e da racionalidade científica no ordenamento das forças produtivas, sinalizando a forma como as corporações nacionais e globais tem, progressivamente, utilizado os governos e as políticas públicas para influenciar a educação e moldar o homem ao mercado (Spring, 2018). Assim, os especialistas e *experts* utilizam evidências que legitimam um novo ordenamento social via aparato estatal e orientam o perfil de indivíduo a ser formado e o modelo curricular. Os espaços estratégicos da organização social e da educação têm a presença de técnicos e especialistas que direcionam os rumos a serem seguidos segundo os interesses ideológicos dos quais são representantes. São aqueles que Gramsci (2016) definiu como intelectuais orgânicos da burguesia, ou seja, a categoria daqueles que sustentam e legitimam, tecnicamente, as estruturas de conservação da sociedade de classes, adequando-a a novos conceitos e formatos, mas conservando as mesmas estruturas de exclusão.

Considerando as múltiplas determinações que constituem o real concreto das Escolas Estaduais de Educação Profissional, observei, também, que sob a promessa da empregabilidade e do empreendedorismo, pelo ideário de ascensão neoliberal, ocorre a responsabilização dos estudantes pelo seu próprio fracasso, ao não conseguirem alocar-se no mercado de trabalho que, na maioria das vezes, exige deles um nível mais elevado de qualificação profissional, conforme as vozes dos egressos expressaram. Dessa realidade, vê-se que o desemprego crônico é imanente à crise estrutural do capital (Mészáros, 2003). Por meio de seus arranjos institucionais, dispositivos legais e controle sobre os meios de comunicação, *slogans* e adoção de *marketing* e propagandas dão visibilidade para os resultados que agradam à máquina produtiva do capital.

Ao oferecer ao governo do Ceará o suporte técnico-instrumental para garantir

resultados de desempenho e monitorar a atuação dos gestores nas escolas, os institutos empresariais atuam como reprodutores de uma lógica de dominação e controle sobre a formação dos estudantes provenientes das camadas populares, configurando o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial, e, ao mesmo tempo, resgata e fortalece os princípios educativos/produzidos que orientaram o liberalismo econômico de base taylorista/fordista/tecnicista, e o neoliberalismo na contemporaneidade, fundamentado na teoria do capital humano e na pedagogia das competências. Assim, opera o padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial, que constrói e reproduz as ‘relações umbilicais’ entre governos e empresários para, por meio da educação, garantir a conservação da ordem social historicamente estabelecida pela autocracia burguesa.

A realidade complexa do padrão de reprodução da gestão tecnocrática e empresarial na política de educação profissional do Ceará, possibilitou-nos apreender novos e velhos conceitos, a partir das contradições que se evidenciaram no movimento do real, a partir das categorias estruturantes da tese: *A) no âmbito da reprodução*: i) reprodução ideológico-curricular, expressa pela difusão da ideologia burguesa por meio dos currículos escolares; ii) reprodução ideológico-empresarial, expressa pela ideologia do discurso empreendedor; iii) reprodução ideológico-empresarial, revelada pela ideologia de que os empresários têm as soluções para os desafios educacionais; *B) no âmbito da gestão da educação*: i) gestão burocrático-racional, fundamentada na burocracia estatal de matriz weberiana; ii) gestão democrática, baseada na garantia dos direitos fundamentais da população; iii) gestão gerencialista pós-burocrática, expressa pela admissão dos pressupostos do gerencialismo na administração pública; iv) gestão estratégica corporativa, baseada na adoção das novas estratégias de mercado no âmbito do Estado; v) gestão tecnocrática empresarial, fundamentada na adoção dos padrões e técnicas dos empresários para a definição dos ordenamentos econômicos, políticos, culturais e educacionais; *C) no âmbito da tecnocracia*: i) tecnocracia político-econômica, expressa pelo exercício da gestão, a partir de especialistas ou técnicos alinhados com os interesses dos empresários, das corporações econômica e dos governantes eleitos; ii) tecnocracia cultural-educacional, baseada na atuação de governantes e empresários na definição dos padrões culturais, sociais e educacionais da sociedade, segundo interesses burgueses.

A perspectiva unitária, politécnica, democrática e popular de educação, que se fundamenta no princípio constitucional da democracia - aqui reconhecida como soberania

popular e efetiva garantia das condições/dos direitos sociais e institucionais de participação dos cidadãos - sobrevive na realidade complexa e dialética da história, e defende a qualidade, a participação, a inclusão e a laicidade da escola pública e o Ensino Médio Integrado como possibilidade a ser defendida e aperfeiçoada. Trata-se de uma educação emancipadora, que implica na superação das amarras impostas pelos modelos educacionais de cunho gerencial/empresarial, e atua no âmbito da politecnia, ou seja, como estágio de transição necessário à formação omnilateral, a qual tem por princípio teleológico conduzir a classe trabalhadora à sua emancipação plena (humana e social), conforme os pressupostos marxistas e gramscianos.

Por fim, com base na assertiva de Gramsci, de que os trabalhadores necessitam de uma escola desinteressada, reafirmamos a necessidade de se promover uma escola que cumpra sua função social, que não hipoteque ou terceirize a formação do estudante para as fundações e organizações empresariais, mas que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e que garanta a ele a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem (ou uma mulher), de adquirir os critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter e que criam bases para sua emancipação. Significa uma escola de liberdade e de livre expressão, que favoreça uma cultura profissional que seja efetivamente educativa, que desenvolva as artes, a ciência, a estética, o ser social.

Se ainda prevalece a reprodução das históricas estruturas de dominação e controle que permeiam as relações assimétricas e antagônicas entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, conforme pressupõe a sociedade de classes, urge a necessidade de outra hegemonia, que priorize o trabalho educativo-cultural de elevação da consciência política das massas populares e de formação de dirigentes e intelectuais orgânicos dos trabalhadores para pôr em marcha a luta revolucionária (Gramsci, 2016).

REFERÊNCIAS

ABREU, João Capistrano de. *Caminhos antigos e povoamento do Brasil*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun., 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 16 mai. 2018.

ANDRADE, Francisco Ari de; CHAVES, Flávio Muniz; ANDRADE FILHO, João Batista de. Um balanço sócio-histórico do documento a "escola pública: a revolução de uma geração", no Ceará IN: ANDRADE, Francisco Ari de; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; RODRIGUES, Rui Martinho (orgs.). *LDB 20 anos: política, história e espaços educacionais*. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 153-178.

ANPEd. *Ensino Médio - o que as pesquisas têm a dizer?* Relatório Final do Seminário da ANPEd, 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 mai. 2024.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo. Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. *A expansão do trabalho uberizado nos levará à escravidão digital*. Entrevista, 2020. Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/604533-a-expansao-do-trabalho-uberizado-nos-levara-a-escravidao-digital-ens>. Acesso em 20 abr. 2022.

ARAÚJO, F. Sadoc de (Pe). *Cronologia Sobralense*. Séculos XVII e XVIII- 1604-1800. 2ª ed. Fortaleza: Edições ECOA, 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAÚJO, Ronaldo M. L; FRIGOTTO; Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em 10 mar. 2022.

ARAÚJO, Suêlde de; CASTRO, Alda M. D. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Revista Ensaio: aval. pol. pública*. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQmat=pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ARROYO, Mariela. Concepciones del espacio público y sentido común em la Educación Superior. In: GENTILI, Pablo; LEVY, Bettina (Org.). *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitárias em América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

ARROYO, Miguel G. Escola Plural. *Educação em Revista*, n.18-19, pp.110-115, 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?scrtract&pid=S0102-46>. Acesso em: 16 mar. 2023.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos*. Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Resumo Executivo. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em 01 mai 2024.

BELMINO, Webster Gerreiro. *Um estudo ontomaterialista sobre a função social das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará*. 196f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza: UECE, 2020.

BÍBLIA. *Bíblia de Jerusalém*. Ed. Portuguesa. Gilberto Gorgulho, Ivo Storniolo e Ana Flora Anderson (Coord.). São Paulo: Paulinas, 1985.

BIZERRO, Joice Mara Cesar; MOURA, Dante Henrique. O deslocamento da concepção de Ensino Médio Integrado: caso do estado do Ceará. *Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 5, e510439, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revview/10439>. Acesso em 12 mar. 2024.

BISSIATI, Edson Lugatti Silva. Religião e Política no Brasil: o populismo religioso de direita em Jair Bolsonaro. *Revista Neiba*, Cadernos Argentina-Brasil, Rio de Janeiro, Vol. 11, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/indeiba/ar>. Acesso em 05 abr. 2024.

BOFF, Leonardo. *Igreja: carisma e poder*. Ensaio de eclesiologia militante. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccio/c>. Acesso em 10 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.892/2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 18 mar. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 2.208/1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 27 abr. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.154/2004*. Institui o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 01 fev. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.302/2007*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2Cs. Acesso em 20 abr. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 399, de 08 de março de 2023*. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em 10 jan. 2024.

BRASÃO, Mauricio dos Reis; ARAÚJO, José Carlos. Neotecnicismo na Educação: origem e concepção. In: *Educação: dilemas contemporâneos*. Belo Horizonte: Nova Xavantina, 2021.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil, *Revista do Serviço Público*: v. 49, n. 1, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v48i1.375>. Acesso em 07 abr. 2024.

BUENO, Roberto. Democracia ou Oligarquia? O controle invisível da política. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 29, n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts2017.105569>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BURGOS, Marcelo T.; BELATTO, Caíque. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. *Sociologia e Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 919–943, set.–dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/hzHGhpwGMxYvzhvqzwPP7vs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 mar. 2022.

CAETANO Maria Raquel; MENDES, Valdelaine da Rosa. *Think tanks*, redes e a atuação do empresariado na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e75939, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3gSKnjTwg/?lang=pt>. Acesso em 07 abr. 2024.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/>. Acesso em: 30/05/2017.

CARDOSO, Marcelo de Oliveira. Indústria 4.0: a Quarta Revolução Industrial. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Curitiba: UTFPR, 2016.

CARTA DOS EMPRESÁRIOS. Disponível em: <https://diariodocomercio.com.br/edem-uniao-de-forcas-em-carta-contra-covid/>. Acesso em 05 out. 2022.

CARTA AOS BRASILEIROS. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/car-bolsonaro/>. Acesso 12 set. 2022.

CARTA DA SOCIEDADE CIVIL. Disponível em: https://www.oc.eco.br/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-DA-SOCIEDADE-CIVIL-BRASILEIRA-AO-GO_P.pdf. Acesso em 10 out. 2022.

CARTA CAPITAL. *A verdade sobre o IDEB de Sobral*, 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/a-verdade-sobre-o-ideb-de-sobral/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CEARÁ. *Resgate Histórico dos 60 anos do Planejamento no Ceará*. Secretaria do Planejamento e Gestão. Fortaleza: Seplag, 2023.

CEARÁ. *Lei estadual nº 14.273*, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CEARÁ. *Lei estadual nº 17.572*, de 22 de julho de 2021, dispõe sobre o Programa “Ceará Educa Mais”. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CEARÁ. *Escolas Estaduais de Educação Profissional*. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CEARÁ. *Referenciais para as Escolas Estaduais de Educação Profissional*. Secretaria de Educação, 2013.

CEARÁ. *Matrizes Curriculares das Escolas Estaduais de Educação Profissional*. Secretaria de Educação, 2023.

CEARÁ. *Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2020-2023*. Secretaria do Planejamento e Gestão, 2023.

CEARÁ. *Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio*. COGEM. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-gestao-pedagogica-do-ensino-medio-cogem/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

CEARÁ. *Coordenadoria de Educação Profissional*. COEDP. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-educacao-profissional-coedp/>. Acesso em 10 jun. 2023.

CEARÁ. *Plataforma Avaliação e Monitoramento da Educação Básica*. Disponível em: <https://avaliacaomonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 07 mai. 2024.

CEARÁ. *Escola pública: a revolução de uma geração*. Fortaleza: SEDUC, 1991.

CEARÁ. *Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação*, 2023. Disponível em: www.cee.ce.gov.br; <https://encurtador.com.br/aFMN3>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CHAGAS, Eduardo. *O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto*. Síntese, Belo Horizonte, v. 38, n. 120, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000a.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000b.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 2 ed. Salvador: Secretaria de Cultura da Bahia: Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. *Crítica y Emancipación*, p. 53-76, junio, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4657030/mod_re0df. Acesso em 21 mar. 2024.

CHAUÍ, Marilena. *Democracia e a educação como direito*. In: LIMA, Idalice Ribeiro; OLIVEIRA, Régia Cristina. *A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. *Trabalho Necessário*. Ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CIAVATTA, Maria. *O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?* *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205 | jan-abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trab3/6679>. Acesso em 12 mai. 2022.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. 2 ed. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

COSTA, Cesar Lima. *A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica no Brasil: da aparência à essência*. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2015.

CROSBY, Philip B. *Qualidade é investimento*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1986.

COLL, C. S. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Mensagem por ocasião do 1º de maio de 2024: Dia do Trabalhador e da trabalhadora*. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/wp-content/uploads/test-for-pdf/Mensagem-para-o-dia-1o-de-Maio-Dia-do-Trabalhador.pdf>. Acesso em 05 mai. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Pacto Educativo Global*, 2023. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/pacto-educativo-global-2/#>. Acesso em: 12 mai. 2024.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer*. São Paulo: Saraiva, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. A presença de Gramsci no Brasil. Rio de Janeiro. *Revista Em Pauta*. Número 22, p. 27-44, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/50>. Acesso em 15 mar. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e modernidade. *Perspectivas*, São Paulo, v. 22, p. 41-49, 1999. Disponível em: <https://www.marxists.org/portu/05/20.pdf>. Acesso em 15 mar. 2024.

CUNHA, Luiz Antonio da. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tcv35NPhMLYGgFjxyhHVRkt>. Acesso em 10 fev. 2024.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). *Diversidade metodológica na pesquisa em educação*. Coleção Políticas Públicas em Educação. Campinas: Autores Associados, 2013.

D'AVILA-LEVY, Claudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio (orgs.). *Embates em torno do Estado laico*. São Paulo: SBPC, 2018.

CURADO, Kátia Augusta. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Rev. Ciências Humanas*, v. 18, n.2, set./dez., 2017, p. 121 – 135. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545>. Acesso em: 10 jul 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, ANPAE, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 06 fev. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002, Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 03 mar. 2022.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO: Cortez, 1998.

DEMING, William Edwards. *Qualidade: a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Editora Marques Saraiva, 1990.

DOURADO, Luís Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzL>. Acesso em 13 abr. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, Campinas vol.29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2024.

DORE, Rosemary. *Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?* Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RHGqjsJdnCy8Bz> pt. Acesso em 23 mar. 2022.

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015.

DURHAM, Eunice. R. *O ensino superior privado no Brasil: público e privado*. São Paulo: Nupes, 2000.

DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*, 2008. Disponível em: <https://gtfhufrgs.files.wordpress.com>. Acesso em: 01 mai. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Georgia C., Sonia M. Rummert, Leonardo Gonçalves (Orgs.). Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, ano 10, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecess5148>. Acesso em 10 mar. 2024.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: formação do Patronato Político Brasileiro*. 13ª ed. São Paulo, Globo, 1998.

FARIA, Airton de. *História do Ceará*. 2015. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2015.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FERNANDES, Florestan. *Burocracia e Tecnocracia*. Opinião, Folha de São Paulo, 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/12/19/opiniaio/7.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. *O desafio Educacional*. São Paulo. Editora Cortez, 1989.

FERNANDES, Edison Flávio; SILVA, Maria Abádia da. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Rev. Exitus*, vol. 9, n. 5, Santarém, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500271. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. Fundações de Apoio Privadas: entre o Estado e o Mercado. *Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP)*, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís – MA, 25 a 28 de agosto 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/9_estados-e-lutas-sociais/fundacoes-de-apoio-privadas-entre-o-estado-e-o-mercado.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

FIEC. *Cinco em cada dez indústrias enfrentam a falta de trabalhador qualificado*. Federação das Indústrias do Estado do Ceará - FIEC, 2024. Disponível em: <https://www1.sfiec.org.br/sites/numa/?st=noticia&id=131555>. Acesso em: 14 mar. 2024.

FIEC. *SENAI e Governo do Estado se unem para ofertar Ensino Técnico e Profissionalizante em Escolas Estaduais*. Federação das Indústrias do Estado do Ceará - FIEC, 2023. Disponível em: <https://www1.sfiec.org.br/fiec-noticias/search/155171/senai-e-governo-do-estado-se-unem-para-ofertar-ensino-tecnico-e-profissionalizante-em-escolas-estaduais-do-interior>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FIORI, José Luís. Para compensar o papel do estado sem ser um neoliberal. *Revista de Economia Política*, vol. 12, nº 1 (45), pp. 76-89, janeiro-março, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/ckT95tN69Q9643yzkv7YWkG/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios e lutas de classes? *Revista Outubro*, n. 31, 2º sem., 2018. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/09_Virginia-Fontes.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. *Revista Marx e o Marxismo*, vol. 8, n. 14, 2020. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/issue/view/16>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FOULCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999.

FRANCISCO, Papa. *Pacto Educativo Global*. Vademecum. Roma: Congregação de Instrução Católica, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação. In: PISTRAK, M. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 7-11.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 1 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, Vânia C. da. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJ>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. <https://fundacaolemann.org.br/smFC513uuj0s74dkeXMUo4Pr.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: *Concepção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GAULEJAC, Vicent de. *A gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*, Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

GOMES, Arilson dos Santos. Escravidão e Pós-abolição no Ceará: memórias e trajetórias das populações libertas na cidade de Redenção. *Crítica histórica*, ano XII, nº 23, julho, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Trad. Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 3. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, Volume 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Trad. Luiz Sérgio Henriques e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 6. Literatura. Folclore. Gramática. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Homens ou máquinas?* São Paulo: Boitempo, 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Odeio os indiferentes*. São Paulo: Boitempo, 2020.

GOYTISOLO, Juan Vallet de. *O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia*. São Paulo: Mundo Cultural Ltda., 1977.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; BITTAR, Mariana. *Gestão na educação em larga escala: Jovem de Futuro: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública*. São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2020.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria: forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Parte I – Do Homem (Capítulos X e XI; XIII e XIV) e Parte II – Da República (Estado) – Capítulos XVII e XXIX. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1651].

HOBBSAWM, Eric. *A crise do capitalismo e a importância atual de Marx*. Entrevista de Eric Hobsbawm a Marcelo Musto, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9603/7027/26737>. Acesso em: 10 mar. 2024.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In. CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). *Diversidade*

metodológica na pesquisa em educação. Coleção Políticas Públicas em Educação. Campinas: Autores Associados, 2013.

IBGC. *Instituto Brasileiro de Governança Corporativa*. São Paulo: IBGC, 2015.

IBGE. *Relatório do Trimestre Móvel*. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, jan.-mar., 2024. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2024/04/taxa-de-desemprego-ibge-30abr2024.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2024.

IBGE. *Pnad Educação 2022*. Ensino Médio no Brasil. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 07 set. 2023.

IBGE. *Pnad Educação 2023*. População de jovens no Brasil. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 11 mai. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Manuais Operacionais. Protagonismo Juvenil: suas práticas e vivências*. ICE. Manuais Operacionais, 2007. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em 01 mar. 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Escola da Escolha, 2024*. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 07 mai. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 07 mai. 2024.

INEP. *Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2022*. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 10 ago. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Gestão na educação em larga escala*. *Jovem de Futuro: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. *Circuito de gestão: percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, set./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

KRAWCZYK, Nora. Os empresários dão as cartas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2022.

KRAWCZYK, Nora.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 02 jan. 2024.

KRAWCZYK, Nora; MARTINS, Erika Moreira. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 4-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.12674>. Acesso em: 15 mar. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *Trabalho, Formação e Currículo*, p. 365-388, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n20/v06n20a03.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVFjwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2024.

KRUPSKAYA, N. K. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LARUCCIA, Mauro Maia. A missão empresarial. São Paulo: *Revista Acadêmica*, 2010. 16 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19841404-A-missao-empresarial-mauro-maia-laruccia.html>. Acesso em: 06 jan. 2024.

LAMB, Israel; LACERDA, Daniel; DRESCH, Aline. A Tecnologia Empresarial Odebrecht como filosofia de projeto organizacional. *Revista Suma de Negócios*, 2017.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO XIII, Papa. *Carta Encíclica Rerum Novarum* (Sobre a condição dos operários). São Paulo: Loyola, 1991.

LEMANN; IEDE; UNIBANCO; ITAÚ. *Excelência com Equidade no Ensino Médio: a dificuldade das redes de ensino em dar suporte às escolas*, 2019. Disponível em: <https://fundacaoemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade-no-ensino-medio>. Acesso em 10 fev. 2024.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”*. 1998. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. *Finalidades educativas escolares em disputa: currículo e didática*. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em: 12 mai. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVpJ5rNYZQfWYBPPb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, ago./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil*, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001 [1690].

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LUCKÁS, Gyorgy. *Para uma ontologia do ser social*. Trad. Nélio Schneider e Ivo Tonet e Ronaldo Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. *A reforma do Ensino Médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação*. Orientação: Susana Vasconcelos Jimenez. 2004. 333 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MAKARENKO, Anton. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MANACORDA, Mario Aliguiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, Vicente (Mons.). *Homens e vultos de Sobral*. 2ª ed. Coleção Memórias e Documentos. Fortaleza: UFC/Stylus, 2020.

MARTINS, Joyce Miranda L.; ALVES, Mércia. Deus, pátria e família: o discurso neoconservador na propaganda eleitoral de Bolsonaro. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, v. 8, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rsulacp/article/view/24323>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MARTINS, Paulo Henrique de Souza. Processo de abolição no ceará: história, memórias e ensino. *Revista Historiar*, Vol. 06, N. 11, 2014. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/download/154/139/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MARTINS, C. E. Tecocracia como modo de produção. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, v. 13, n. 3, p. 29-46, 1973. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/40234>. Acesso em: 07 abr., 2024.

MARTINS, André S.; CASTRO, L. F. de. A concepção de trabalho educativo do Sebrae: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 13, n. 1, p. 152–179, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; PINA, L. D. Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I. Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos: Primeiro Manuscrito, XXIII*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

- MARX, K.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZAROS, István. *A Crise Estrutural do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZAROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZAROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. Trad. Claudete Pagotto. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZAROS, István. *O Século XXI: Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.
- MILLIORIN, Simone Aparecida; SILVA, Mônica Ribeiro da. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. *Retratos da Escola*, v. 14 n. 30, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo da Educação Básica 2019*. Resumo Técnico do Estado do Ceará. Brasília: Inep/MEC, 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Brasil Profissionalizado*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em 01 mar. 2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*, 2000. Brasília: MEC, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução 3/2018. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2018*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 14 mar. 2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012*. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/curriculo/>. Acesso em: 15 out. 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. MOURA, Dante; RAMOS, Marise; GARCIA, Sandra (Coord.). Brasília: MEC, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2022*. Disponível em: <https://abre.ai/monitoramentopne>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Novo Ensino Médio: perguntas e respostas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. *Guia da política de governança pública*. Casa Civil da Presidência da República – Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Painel de Controle do Ministério da Saúde do Governo Federal*. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 05, abr. 2024.

MIRANDA, Tatiana Conceição de. *Governança Corporativa numa perspectiva histórica: da firma gerencial às corporações financeiras*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, 129 f.: UNICAMP, 2010.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MORAES, Jaqueline Rodrigues. *O uso do território cearense pela educação técnica profissional de nível médio integrado e as novas demandas territoriais*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. São Paulo: USP, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNADES, Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MOTTA, V. C. M; FRIGOTTO, G. *Por que a urgência da reforma do ensino médio?* Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13415/2017). *Educ. Soc.* 2017, vol.38, n.139, p.355-372. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v_38n_139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *HOLOS*, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 112, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/873/87315815012/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise N. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos L. L.; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2024.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICOLA, Rosane de Mello Santol; VOSGERAL, Dilmeire Sant Anna Ramos. Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.1, p. 107-144, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n1/1809-3876-curriculum-17-01-107.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

NOBRE, Marcos. *Limites da democracia: de junho de 2013 ao governo Bolsonaro*. São Paulo: Todavia, 2022.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

NOSELLA, Paolo. *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas: Alínea Editora, 2016.

OCDE. *Learning Compass 2030*. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2019. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OCDE. *A OCDE e o Brasil: uma relação mutuamente benéfica*, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>. Acesso em 12 dez. 2023.

OCDE. *Education policy outlook Brasil: com foco em políticas nacionais e subnacionais*, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2024.

ODEBRECHT. *Manual Operacional*. Modelo de gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). São Paulo: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação-ICE, 2007.

ODEBRECHT, Norberto. *Educação pelo trabalho*. Salvador: Fundação Norberto Odebrecht, 1983.

ODEBRECHT, Norberto. *Sobreviver, crescer, perpetuar*. Tecnologia Empresarial Odebrecht. Salvador: Fundação Norberto Odebrecht, 1991.

ODEBRECHT, Norberto. Norberto Odebrecht. *Especial "A Tarde"*. Salvador, 2014. Disponível em: <https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/conteudo/not/001/int/ant/mid/4-418-1.pdf>. Acesso em 08 abr. 2023.

ODEBRECHT. A tecnologia empresarial Odebrecht como filosofia de projeto organizacional. *Revista Suma de Negócios*, n. 8, ano 2017. Disponível em: <https://www.elsevier.es/pt-revista-suma-negocios-208-articulo-a-tecnologia-empresarial-odebrecht-como-S2215910X16300349>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ODEBRECHT. *Como implementar o PDCIS: Tecnologia Social da Fundação Norberto Odebrecht*. Salvador: Fundação Norberto Odebrecht, 2020.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Novos caminhos na educação profissional brasileira? In: SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de (orgs.). *Educação profissional: análise contextualizada*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 79-97.

OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia Para uma Re(li)gião*. Sudene, Nordeste. Planejamento e conflitos de classe. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho de. *Pronatec: as configurações da educação profissional sob a égide do capital*. 2021. 279 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

OLIVIERI, Cecilia; NESTLEHNER, Julianne; PAIVA JR, Paulo Cesar de Abreu. Governança, governança corporativa e governança pública: os diferentes debates de um conceito em construção. *REA - Revista Eletrônica de Administração*, v. 17, n. 2, p. 230-247, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002935833>. Acesso em: 04 abr. 2024.

PÁDUA, Elizabette M. M. *Metodologia da Pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2016.

PARANHOS, M; RAMOS, Marise. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARO, Vitor Henrique. *A gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação*. Teresina: Edufpi, 2017.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2007

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a participação da comunidade. *Revista Bras. Est. Pedag.*, Brasília. v 73, n.1 74, p.255-290, maio/ago, 1992. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-da-comunidade.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PAULA, Ana Paula Paes de; PAES, Kettle Duarte. Fordismo, pós-fordismo e ciberfordismo: os (des)caminhos da Indústria 4.0. *Cad. EBAPÉ.BR*, v. 19, nº 4, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/jdPSyBLskZhg6MBgfWKXBsF/>. Acesso em: 04 abr. 2024.

PEREIRA, George Amaral. *A educação profissional e o Ensino Médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 300 f., 2016.

PEREIRA, R. S.; MELLO, M. B.; SANTOS, C. C. F. Dualidade estrutural e o Ensino Médio no Brasil. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 7, 267-285, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9849>. Acesso em: 05 abr. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2024.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PMDB. *Uma ponte para o futuro (2015)*. Disponível em: <https://abre.ai/pontefuturopmdb>. Acesso em 30 out. 2022.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PONTES, Lana Mary Veloso de. *Formação do Território e Evolução Político-Administrativa do Ceará*. Fortaleza: IPECE, 2010.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 3, n. 136, p. 727-754, jul-set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016165508>. Acesso em: 04 mar 2024.

POSAR, Maristela Martins R. Análise das diretrizes do banco mundial na área educacional tendo como exemplo o desenvolvimento e educação da primeira infância na década de 1990. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 5 n. 10, p. 30-45, jan./jun., 2012.

PRONKO, Marcela Alejandra. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 4, n. 6, p. p. 167-180, 30 jun., 2019. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/248>. Acesso em: 06 jun. 2024.

PROTETTI, Fernando Henrique. A burocracia na sociologia da dominação de Max Weber: contribuições à pesquisa educacional. *Revista Em Tese*, Florianópolis, v. 18, n. 01, p. 253-277, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/74264/45434>. Acesso em 20 jul. 2022.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. *Influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio*. 2020. 160 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: a conceitualização à operacionalização. *Cadernos e Pesquisa em Educação*, Vitória/ES, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan.jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em 15 abr. 2022.

RAMOS, Marise N. *Concepções do Ensino Médio Integrado*, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Jeannette F. P.; COSTA, Anderson G. A política educacional cearense: da escola como ponto de partida aos números como ponto de chegada. *Política e gestão da educação básica I - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da C. B. P. Lima (Orgs.). Brasília: ANPAE, 2019.

RAYOL, Paulo A. Araújo. *Fundações públicas e privadas*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/59258/fundacoes-publicas-e-privadas>. Acesso em: 01 abr. 2023.

RIBEIRO, Ellen C. dos S.; SABINO, Thiago C.; SANTOS, Deribaldo; MORAES, Betânia. A educação profissional no Ceará sob a crítica marxista: história, política e especificidade. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.18, n.2, p.1017-1039abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45217>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/0>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*: ensaio sobre a origem das línguas. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997. Livro I: Capítulos de I a IX; Livro II: Capítulos de I a XII.

SANTOS, Deribaldo. *Educação e precarização profissionalizante*: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Deribaldo; BELMINO, Webster; AMARAL, George. *Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará*: entre o discurso e a realidade. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

SANTOS, Flávio Reis dos; ROTHEN, José Carlos. Utopia político-social: tecnocracia e educação. *Imagens da Educação*, v. 5, n. 2, p. 66-78, 2015. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25528/pdf_42. Acesso em: 28 mar. 2022.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. /9/coleção educação contemporânea).

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano*: investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHLESENER, Anita H. *Hegemonia e cultura*: Gramsci. 3 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

SEBRAE. *Mas afinal, o que é empreendedorismo?* Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE, 2019. Disponível em: <https://atendimento.Sebraesc.com.br/blog/o-que-e-empendedorismo/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SEDUC. *Secretaria de Educação do Ceará. Escolas. Organograma*, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 10 dez. 2023.

SEDUC. *Secretaria de Educação do Ceará. Escolas Estaduais de Educação Profissional*, 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SENADO FEDERAL. *Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público*, 2021 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico>. Acesso em 12 jul. 2022.

SENAI. *Agência de Notícias da Indústria*. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/competitividade/industrias-enfrentam-falta-de-trabalhador-qualificado/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SENAI. (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Disponível em: <https://encurtador.com.br/itJT3>. Portal de Notícias da CNN Brasil. Acesso em: 4 mar. 2023.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. A contrarreforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: educação de resultados? *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 379-396, maio/agosto, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3257/3279>. Acesso em: 04 mai. 2024.

SILVA, Maria Abádia da. Banco Mundial, Corporações Internacionais e Investidores: políticas e formas de atuação na educação básica. *CIAR, UFG*, 2020. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_02.html. Acesso em 07 abr. 2024.

SILVA, Maria Abádia da. Banco Mundial, Corporações Internacionais e Investidores: políticas e formas de atuação na educação básica. *Publica CIAR*, Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_02.html. Acesso em 26 ago. 2022.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES SILVA, Edileuza. A gestão educacional e o trabalho pedagógico no contexto da pandemia da covid-19, *Linhas Críticas*, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/v>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES, Edilson Flávio. O projeto educação 2023 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, Santarém/PA, vol. 9, nº 5, p. 271 - 300, Edição Especial, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5id1108> . Acesso em 07 abr. 2024.

SILVA, Maria Abádia da; PACHECO, Ricardo G. Presença da Nova Gestão Pública na educação básica do Distrito Federal - 2007-2020. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v.

10, n. 3, p. 1245-1262, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62095/32654>. Acesso em 10 jun. 2022.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Maicon Donizete A.; FERREIRA, Neusa S. R. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdwqLQwJMt8qN8Rs>. Acesso em: 04 mar 2024.

SILVA, Maria Abádia da; PIMENTA, Alexandre Marinho. Banco Mundial e OCDE como profetas de internacionalização da Educação Básica. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–19, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-70561. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducaopoliticas1>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SILVA, Tomas Tadeu da. *O neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Edilaine C.; LENARDÃO, Edmilson. *Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SILVA, Maicon Donizete Andrade. *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*. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Ensino Médio Integrado: travessias*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”*. 2003. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SILVA, Klever Corrente. *Projeto de Vida e Ensino Médio: uma análise da prescrição curricular brasileira das redes de ensino dos Estados e do Distrito Federal (2017-2022)*. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2023.

SILVEIRA, Idvanir Maia da. *História Política de Sobral: no tempo de Prado e Barreto (1963-96)*. Sobral: Sertão Cultura Edições UVA, 2021.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

SOUZA, A. S.; CABRAL NETO, A. A nova gestão pública em educação: Planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017.

SOUZA, Iael; PIOLLI, Evaldo. A (re)nova(da) pedagogia do capital: Instituto Unibanco e empresariamento da educação. *Cadernos Cajuína*, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/380439672>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil: 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SNYDERS. Georges. *Escola, classes e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre Educação Para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/articl>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUZA, Angelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *RBP AE*, v. 32, n. 2, p. 463-485 mai./ago., 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SOUZA, Jessé de. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. Omnilateralidade. *Dicionário da Educação Profissional*. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes>. Acesso em: 26 set. 2021.

SOUZA, Simone de. *Uma nova história do Ceará*. 4ª. ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1995.

SPRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Campinas: Vide Editorial, 2018.

TARTAGLIA, Leonara M.; SILVA, Erineusa M. da. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a contrarreforma do ensino médio. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/>. Acesso em 10 mar. 2024.

TCU. *Referencial básico de governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública*. Tribunal de Contas da União. Brasília: TCU, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2014.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria*. Rio: Zahar, 1981.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já 2022: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2019.

UBES. *Carta dos Estudantes Brasileiros ao Ministério da Educação*, 2023. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/ubes-participa-de-encontro-com-o-mec-apresenta-carta-de-reivindicacao-e-reitera-a-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 mai. 2024

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expresso Popular, 2007.

VIGIL, José Maria (Org.). *Descer da Cruz os Pobres: Cristologia da Libertação*. Associação Ecumênica EATWOT de Teólogos do Terceiro Mundo. São Paulo: Paulinas, 2007.

VITÓRIO, Jaldemir. *Análise narrativa da Bíblia: primeiros passos de um método*. São Paulo: Paulinas, 2016.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elisabete Barbosa. Brasília: Editora UnB, 1999.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANEXO I - Política de Educação Profissional Articulada ao Ensino Médio do Ceará (Lei estadual nº 17.558/2021)



DISPÕE SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA AO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO CEARÁ.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º Esta Lei dispõe sobre a Política de Educação Profissional articulada ao ensino médio, no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, objetivando garantir aos alunos a aquisição, conjugada ao ensino regular, de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção e atuação no mercado trabalho e na vida em sociedade.

Parágrafo único. A Política a que se refere o caput terá os seguintes objetivos específicos:

- I – ampliar oportunidades para a formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida, além de prepará-los para o mundo do trabalho;
- II – aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;
- III – cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação, relacionadas ao ensino médio, no âmbito da Educação Profissional;
- IV – melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas de ensino médio;
- V – promover campanhas e ações no âmbito escolar, sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase no combate à violência dentro das escolas da Rede Pública de Educação Profissional;
- VI – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;
- VII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- VIII – estruturar as diferentes modalidades de ensino e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia à educação profissional nas suas mais diversas ofertas de acordo com a legislação atual;
- IX – articular com outros órgãos públicos ligados ao desenvolvimento econômico, social e cultural do Estado, a construção coerente de itinerários formativos, com vista à preparação para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;
- X – organizar o currículo segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com as políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;
- XI – fomentar a pesquisa como princípio pedagógico presente no processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;
- XII – relacionar os arranjos produtivos locais e o desenvolvimento socioeconômico com a oferta nas diversas regiões de planejamento do Estado;
- XIII – fortalecer as estratégias de colaboração entre as escolas ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos.

Art. 2.º Sem prejuízo do disposto no art. 1.º desta Lei, a Política de Educação Profissional, objetivará, ainda, o estímulo e o apoio à expansão de outras ofertas de formação profissional, por meio das seguintes ações:

- I – integração de empresas e escolas ofertantes de cursos técnicos e de qualificação profissional, com vista a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os estudantes na realidade do mundo do trabalho;
- II – oferta de qualificação profissional articulada com a Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- III – oportunidade aos estudantes de uma formação técnica profissional e da inserção qualificada no mercado do trabalho, por meio de parcerias com empresas que assegurem um contrato de aprendizagem, ao maior de 14 (quatorze) anos e menor de 18 (dezoito) anos, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico;
- IV – apoio, em parceria com os agentes de integração do setor público privado, ao estágio não obrigatório para os alunos do ensino médio;
- V – integração das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, para que possam ter acesso às ofertas educacionais, visando ao desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho.

Art. 3.º As Escolas Estaduais de Educação Profissional, criadas nos termos da Lei n.º 14.273, de 19 de dezembro de 2008, terão estrutura organizacional definida em decreto do Poder Executivo, fundamentada em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integral integrado à educação profissional com corpo docente especializado.

Art. 4.º As Escolas Estaduais de Educação Profissional deverão desenvolver proposta pedagógica que atenda às seguintes diretrizes:

- I – formação integral, para além da formação técnica, com vistas a instruir e a habilitar o aluno a inserir-se no contexto social e a transformar seu meio, sendo autor e protagonista de transformação social;
- II – ensino de qualidade visando a uma formação holística, de natureza continuada, em que o estudante seja capaz de desenvolver um projeto de vida inovador e em constante transformação;
- III – estímulo à formação de estudantes autônomos na construção do seu projeto de vida, capazes de fazer as reflexões necessárias para o seu crescimento como seres humanos éticos, profissionais, antenados com a realidade em que vivem;
- IV – preparação para a inserção no mundo do trabalho e, para além disso, a continuidade dos estudos de forma verticalizada, seja dentro da mesma área de estudos ou outras;
- V – articulação permanente com o setor produtivo e de serviços, visando manter-se conectado com as constantes atualizações das demandas inerentes ao mundo do trabalho.

Art. 5.º O Poder Executivo poderá, na forma da legislação, firmar parcerias com empresas da iniciativa privada, órgãos ou entidades públicas e organizações da sociedade civil, objetivando ampliar possibilidades de financiamento para investimento e/ou manutenção da política de Educação Profissional, bem como implementação de tecnologias educativas relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e da gestão escolar.

Art. 6.º As despesas decorrentes desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – Seduc. Art. 7.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8.º Ficam revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 14 de julho de 2021.

Camilo Sobreira de Santana
GOVERNADOR DO ESTADO

ANEXO II - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Administração (2023) - Eixo Tecnológico Gestão e Negócios

COMPONENTES CURRICULARES/SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE				3ª SÉRIE				TOTAL		
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM			2º SEM	
		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T		S	T
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Arte	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	1	20	1	20	2	40	1	20	2	40	2	40	180
	Geografia	1	20	1	20	1	20	2	40	1	20	1	20	140
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL	18	360	18	360	18	360	18	360	18	360	18	360	2.160
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Curso Técnico e Ética Profissional			2	40									40
	Contabilidade Aplicada			3	60									60
	Fundamentos de Marketing			2	40									40
	Direito Empresarial			3	60									60
	Teoria Geral da Administração					3	60							60
	Economia e Mercados					3	60							60
	Administração de Recursos Humanos					2	40							40
	Trade Marketing					2	40							40
	Contabilidade de Custos					3	60							60
	Gestão Organizacional							4	80					80
	Gestão de Departamento Pessoal							2	40					40
	Técnicas e Atividades Financeiras							3	60					60
	Gestão de Projetos							2	40					40
	Gestão da Qualidade							2	40					40
	Estratégia de Produção									2	40			40
	Logística Empresarial									3	60			60
	Gestão de Vendas									2	40			40
	Responsabilidade Socioambiental									2	40			40
Estágio Curricular											15	300	300	
SUBTOTAL	3	60	12	240	13	260	13	260	9	180	15	300	1.300	
PARTE DIVERSIFI	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Horário de Estudo I	2	40	1	20	2	40	2	40	4	80	2	40	260
	Horário de Estudo II	2	40			1	20	2	40	3	60			160
	Projeto de Vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de Redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Projetos Interdisciplinares I	3	60			2	40	2	40	3	60	1	20	220	

	Projetos Interdisciplinares II	2	40			1	20	1	20	3	60	1	20	160
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Aprofundamento em Língua Portuguesa	2	40	2	40	1	20	1	20					120
	Aprofundamento em Matemática	2	40	2	40	1	20							100
	Aprofundamento em História	1	20	1	20			1	20					60
	Aprofundamento em Geografia	1	20	1	20	1	20			1	20	1	20	100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio											5	100	100
	SUBTOTAL	24	480	15	300	14	280	14	280	18	360	12	240	1.940
	TOTAL GERAL	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400

ANEXO III - Plano de Ação de uma Escola Estadual de Educação Profissional

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DARCY RIBEIRO

PROGRAMA DE AÇÃO - 2022

Plano de Ação é estratégico, dá as diretrizes e serve de base para a construção dos programas de ação da escola e se desdobra nos planos individuais. O Programa de Ação (PA) trata da operacionalidade, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas. É um veículo para o exercício da delegação, gradual e planejada. Gestor e demais educadores elaboram seus Programas de Ação detalhando as ações a ser desenvolvidas pelos docentes e não docentes para que a escola alcance seu objetivo.

1. NEGÓCIO:

No Programa de Ação, negócio está relacionado à atividade que ocupa a maior parte do tempo do indivíduo. Exemplo: Ensinar matemática. No entanto, não basta ensinar matemática, é preciso ensinar matemática para aplicá-la na vida prática. Este pode ser o diferencial. Pode-se afirmar que negócio é a síntese das obrigações e dos deveres que cada um dos educadores tem em relação à comunidade (cliente) e investidor social.

2. FILOSOFIA:

2.1. DOMÍNIO DO NEGÓCIO:

é uma intensa reflexão no sentido da melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional. Os quatro pilares do conhecimento, citados por Jacques Delors no Relatório da Unesco, devem estar presentes no crescimento de todos os integrantes da comunidade interna.

2.2. ENFOQUE:

Constituem os pontos de concentração aqueles que fazem a diferença nos resultados. Se os estudantes apresentam dificuldades em interpretar dados, fatos ou situações, a atenção deve ser focada na interpretação de textos, pois sem essa competência fica comprometido o desempenho em todas as disciplinas, e não apenas linguagens e códigos.

2.3. POSTURA:

O processo de autoanálise se estende ao nível comportamental. Atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro: líder, liderados, parceiros, investidores, comunidade.

2.4. ESTRATÉGIAS E AÇÕES:

Orientam as ações que compõem o processo. Estão presentes no Plano de Curso.

2.5. ALINHAMENTO:

como o próprio nome sugere, é responsável por nos manter “na linha” do negócio, corrigindo, no menor espaço de tempo, as divergências, minimizando os conflitos e os consequentes desgastes. É a sintonia entre duas ou mais pessoas evitando o ruído na comunicação.

3. RESULTADOS ESPERADOS:

Os Resultados Esperados contidos no Plano de Ação nortearão o estabelecimento dos Resultados Pactuados dentro da equipe e de cada educador, docente ou não docente, com o seu coordenador ou gestor. Os resultados dos Programas de Ação, obrigatoriamente, têm de estar em consonância com os resultados globais contidos no Plano e diretamente vinculados ao próprio negócio. São pactuados porque resultam de uma análise conjunta (gestor/educador) da situação real, do cenário desejado e da viabilidade de execução.

4. FATORES CRÍTICOS e APOIO REQUERIDOS:

Os imprevistos, obstáculos e dificuldades são inerentes a qualquer atividade, sobretudo quando se está à frente de um negócio, seja ele empresa, empreendimento ou exercício da profissão. Os possíveis fatores críticos deverão ser elencados e, para cada um deles, uma estratégia de equacionamento, transformando-os em oportunidades de melhoria.

ANEXO IV - Modelo de Edital das Escolas Estaduais de Educação Profissional

EDITAL Nº XX/2022

Estabelece as normas e fixa o período de inscrições para as matrículas das (os) novas (os) estudantes na **EEEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA**, destinado ao ingresso na 1ª Série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Validade e abrangência: o edital destina-se ao preenchimento das vagas referentes ao ano letivo em questão para matrícula na 1ª série do Ensino Médio.

Fundamentação legal: fundamenta-se na Portaria nº 0726/2021, que orienta o processo de matrícula da Rede Pública Estadual, publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará no dia 07/12/2021.

Quantitativo e distribuição das vagas: serão disponibilizadas vagas para compor a 1ª série do ensino médio integrado à educação profissional conforme anexo do edital (180 vagas), sendo reservadas 5% das vagas para pessoas com deficiência, de acordo com o censo escolar. Das vagas destinadas à composição das turmas de 1ª série do ensino médio integrado à educação profissional, 80% serão para estudantes oriundas(os) da rede pública de ensino e 20% serão destinadas a estudantes oriundas(os) da rede particular de ensino. Dos 80% das vagas destinadas às(aos) estudantes da rede pública, 30% destas serão para estudantes que comprovarem residência no território em que se situa a escola, quando for o caso. Dos 20% das vagas destinadas às(aos) estudantes da rede privada de ensino, 30% destas serão para estudantes que comprovarem residência no território em que se situa a escola, quando for o caso.

Das inscrições: as inscrições ocorrerão no durante o mês de dezembro diretamente nas EEEP, apresentando o histórico escolar, sendo priorizada a vaga para os de melhor desempenho escolar no ensino fundamental.

Condições para a inscrição: comprovação de conclusão do ensino fundamental.

Documentação necessária: comprovante de residência (conta de energia, água, telefone ou correspondência bancária); certidão de nascimento ou RG do estudante; histórico escolar ou declaração de conclusão do ensino fundamental, carimbados e assinados pela(o) diretora(or) e secretária(o) escolar da escola, devendo constar, nesses documentos, a média anual das disciplinas relativas à base nacional comum curricular, cursadas pela(o) estudante.

Da classificação: para a classificação será considerada a maior média aritmética das notas relativas aos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, cursadas nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Dos critérios de desempate: havendo empate, serão utilizados os critérios listados para fins de classificação, na seguinte ordem: a. comprovadamente maior idade; b. maior média na disciplina de Língua Portuguesa; c. Mantida a situação de empate, será priorizado a(o) estudante que tiver maior média na disciplina de Matemática.

Divulgação dos resultados: os resultados preliminares das(os) estudantes classificados serão divulgados em data fixada na escola e na página da Crede e da Seduc.

Matrícula: a matrícula será realizada na secretaria da EEEP no período e horário, estabelecidos conforme cronograma e documentação exigida.

Dos casos omissos e interposição de recursos: os casos omissos e situações não previstas neste edital serão resolvidos pela Comissão Coordenadora do Processo Seletivo, em consonância com as orientações da Seduc.

Anexo 1: disponibilização de cursos e de vagas

Anexo 2: cronograma de inscrição e de matrícula

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista com Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico



Prezado(a) Diretor(a) Escolar,
Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a),

O presente questionário é parte do aprofundamento de estudo para pesquisa acadêmica de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. O estudo tem por objetivo analisar a política de formação profissionalizante integrada do Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Educação Profissional com foco nos gestores e estudantes.

Sua participação é individual e voluntária. A sua identidade será protegida pelo anonimato das respostas que serão utilizadas somente para estudos acadêmicos-científicos. Você levará cerca de 30 minutos para respondê-lo.

Agradeço muito sua contribuição.

Doutorando: Maicon Donizete Andrade Silva, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB.

Contato: maiconeal@hotmail.com

Eixo 1 Perfil/formação	<ol style="list-style-type: none">1. Qual a sua área de formação na graduação? Ano de conclusão.2. Qual curso você fez mais recentemente?3. Quando assumiu o cargo de diretor(a)/coordenador(a)?
Eixo 2 Gestão Tecnologia Empresarial	<ol style="list-style-type: none">1. Na gestão da escola existe parceria com alguma instituição ligada ao empresariado, como o Instituto Corresponsabilidade pela Educação – ICE e o Instituto Unibanco?2. Você conhece e aplica o modelo de Gestão Empresarial Socioeducacional da Odebrecht?3. Houve modificação na escola decorrente da adesão? Quais?4. Quais os conteúdos e objetivos da proposta Odebrecht são aplicados na gestão escolar?
Gestão Programa Ceará Educa mais	<ol style="list-style-type: none">1. Como a secretaria introduziu o Programa Ceará Educa Mais na Escolas profissionais? Como foi a participação?2. Comente sobre as relações entre a Secretaria Educação do Ceará e a sua escola nas decisões?3. Que modificações ocorreram na escola?<ol style="list-style-type: none">a) na gestão escolarb) no currículoc) no Projeto político pedagógico4. Você conhece o Programa Ceará Educa Mais? Como o avalia?
Eixo 3 Gestão/Mediação	<ol style="list-style-type: none">1. Quais orientações da Secretaria de Educação do Ceará para a gestão das escolas ensino médio Profissionalizantes?2. Há formas de participação dos professores nas tomadas de decisão? Como se dá a tomada de decisões?3. Há instâncias de participação dos estudantes na gestão?
Eixo 4 Relação formação e	<ol style="list-style-type: none">1. Há parcerias firmadas com empresas para a oferta de cursos? Se sim, como elas se dão? Quais as empresas?2. Há algum tipo de estímulo ou mediação do governo estadual para o

Trabalho	fortalecimento da parceria com as empresas? Comente. 3. Há alguma política de inserção dos estudantes no mercado de trabalho?
Eixo 5 Articulação Ensino Médio Ensino Profissional	1. Como você avalia a articulação entre Ensino Médio e educação profissional? 2. Há melhoria do desempenho escolar dos estudantes no Ensino médio integrado? Pode explicar? 3. O formato dos cursos profissionais contribui para a inserção no mercado de trabalho? Como?
Palavras finais	Deixe aqui suas palavras sobre as escolas de Ensino Médio e a Política de Educação Profissional do Ceará.

APÊNDICE II - Roteiro de Entrevista: Coordenadorias de Gestão do Ensino Médio e de Educação Profissional



Para: **Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM**
Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP

Prezado(a) Senhor(a),

O presente questionário é parte do aprofundamento de estudo para pesquisa acadêmica de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. O estudo tem por objetivo analisar a política de formação profissionalizante integrada do Ensino Médio nas Escolas Estudais de Educação Profissional com foco nos gestores e estudantes.

Sua participação é individual e voluntária. A sua identidade será protegida pelo anonimato das respostas que serão utilizadas somente para estudos acadêmicos-científicos. Você levará cerca 30 minutos para respondê-lo.

Agradeço muito sua contribuição.

Doutorando: Maicon Donizete Andrade Silva, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB.

Contato: maiconeal@hotmail.com

Eixo 1 Perfil/formação	4. Qual a sua área de formação na graduação? Ano de conclusão. 5. Qual curso você fez mais recentemente? 6. Quando assumiu o cargo de secretário(a)?
Eixo 2 Gestão Tecnologia Empresarial	5. Você conhece e aplica o modelo de Gestão Empresarial Socioeducacional da Odebrecht? Como? 6. Houve modificação na escola decorrente da adesão? Quais? 7. Quais os conteúdos e objetivos da proposta Odebrecht são aplicados na gestão escolar no Ceará?
Gestão Programa Ceará Educa mais	5. Como a secretaria introduziu o Programa Ceará Educa Mais na Escolas profissionais? Como foi a participação? 6. Comente sobre as relações entre a Secretaria Educação do Ceará e a sua escola nas decisões? 7. Que modificações ocorreram na escola? d) na gestão escolar e) no currículo f) no Projeto político pedagógico
Eixo 3 Gestão/Mediação	4. Quais orientações da Secretaria de Educação do Ceará para a gestão das escolas ensino médio Profissionalizantes? 5. Há formas de participação dos professores nas tomadas de decisão? Como se dá a tomada de decisões? 6. Há instâncias de participação dos estudantes na gestão?
Eixo 4 Relação	4. Há parcerias firmadas com empresas para a oferta de cursos? Se sim, como elas se dão? Quais as empresas?

formação e Trabalho	<p>5. Há algum tipo de estímulo ou mediação do governo estadual para o fortalecimento da parceria com as empresas? Comente.</p> <p>6. Há alguma política de inserção dos estudantes no mercado de trabalho?</p>
Eixo 5 Articulação Ensino Médio Ensino Profissional	<p>4. Como você avalia a articulação entre Ensino Médio e educação profissional?</p> <p>5. Há melhoria do desempenho escolar dos estudantes no Ensino médio integrado? Pode explicar?</p> <p>6. O formato dos cursos profissionais contribui para a inserção no mercado de trabalho? Como?</p>
Palavras finais	Deixe aqui suas palavras sobre as escolas de Ensino Médio e a Política de Educação Profissional do Ceará.

APÊNDICE III - Roteiro de Questionário: Egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional



Olá, ex-aluno da Escola Estadual de Educação Profissional:

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. O estudo tem por objetivo analisar a política de formação profissionalizante integrada do Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Educação Profissional com foco nos gestores e estudantes.

Sua participação será de suma importância para análise do trabalho educativo desenvolvido durante os seus estudos no Ensino Médio Profissionalizante. Tenha tranquilidade em responder. Sua participação é individual e voluntária, e sua identidade será protegida pelo anonimato das respostas que serão utilizadas somente para estudos acadêmicos-científicos. Você levará entre 05 e 10 minutos para responder às questões. Desde já, agradeço muito sua contribuição. A seguir, apresento meus dados e contatos, caso haja alguma dúvida ou necessidade.

Doutorando: Maicon Donizete Andrade Silva, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB.

Contato: maiconeal@hotmail.com

Para mais detalhes sobre a autorização pesquisa, é possível o acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e os demais documentos. A pesquisa será desenvolvida por meio de questionário no *google forms* e poderá ser acessada pelo link a seguir: <https://bit.ly/PesquisaEnsinoMedioProfissional>.

Estando ciente dessas informações, inicie o questionário.

Eixo Perfil/ Formação	1. Idade: () 18 anos; () 19 anos; () 20 anos; () 21 anos; () acima 22. 2. Sexo: () Masculino; () Feminino; () Outro; () Prefiro não mencionar. 3. Conclusão do Ensino Médio: () 2019; () 2020; () 2021; () 2022. 4. Escola: () EEEP Leonel de Moura Brizola () EEEP Darcy Ribeiro () EEEP Walter Ramos de Araújo 5. Qual Curso técnico você fez? _____
Eixo Gestão Tecnologia Empresarial	6. Como você define a sua experiência como estudante do Ensino Médio? () Pouco satisfatória. () Satisfatória. () Superou as expectativas. Comente:

	<hr/> <hr/>
Eixo Gestão Programa Ceará Educa mais	<p>7. Havia espaços ou possibilidades de participação dos estudantes dentro da escola? () Sim. () Não.</p> <p>8. Como funcionava? Comente:</p> <hr/> <hr/>
Eixo Relação formação e Trabalho	<p>9. O que você mais gostava na escola? Escolha até 4 opções.</p> <p>() Aulas das disciplinares comuns. () Aulas dos cursos técnicos. () Atividades esportivas. () Atividades culturais. () Atividades do Itinerário que escola ofereceu. () Espaços de recreação.</p> <p>Comente:</p> <hr/> <hr/>
Eixo Articulação Ensino Médio Ensino Profissional	<p>10. Qual sua opinião sobre o/s curso/s que fez?</p> <p>() Muito bom. Superou minhas expectativas. () Razoavelmente bom. Pode ser melhorado. () Fraco. Não atendeu minhas expectativas. () Desnecessário. Não responde às necessidades.</p> <p>Comente:</p> <hr/> <hr/>
Eixo Tecnologia Empresarial	<p>11. Os cursos contribuem para a melhoria das condições de vida dos estudantes?</p> <p>() Sim, estou empregado. () Sim, abri a minha empresa. () Não, estou desempregado. () Não sei avaliar.</p> <p>Comente:</p> <hr/> <hr/>
Eixo Gestão Programa Ceará Educa mais \ Tecnologia Empresarial	<p>12. Escolha e marque somente 4 valores e princípios que você recebeu dos professores e gestores durante os estudos no Ensino Médio Integrado.</p> <p>() Autonomia. () Disciplina. () Ética. () Respeito. () Confiança. () Excelência. () Consciência ética.</p>

	<input type="checkbox"/> Comprometimento social. <input type="checkbox"/> Competitividade. <input type="checkbox"/> Protagonismo.
Eixo Trabalho e Educação	<p>13. Marque somente 2 alternativas. A formação escolar profissional que você recebeu:</p> <input type="checkbox"/> não serviu para nada. <input type="checkbox"/> serviu, mas não arranjei emprego. <input type="checkbox"/> consegui emprego razoável. <input type="checkbox"/> consegui emprego em uma boa / ótima empresa. <input type="checkbox"/> estou desempregado. <p>Comente:</p> <hr/> <hr/>
Eixo Gestão e Organização	<p>14. Com base sua experiência como estudante, se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que mudaria?</p> <p>Comente:</p> <hr/> <hr/>
Eixo Tecnologia Empresarial	<p>15. Que tipo de trabalhadores as empresas procuram hoje? Marque UMA alternativa.</p> <input type="checkbox"/> Aqueles que têm curso técnico-profissionalizante. <input type="checkbox"/> Aqueles que têm curso superior. <input type="checkbox"/> Aqueles que têm curso técnico e dominam tecnologia. <input type="checkbox"/> Quaisquer pessoas que procuram emprego. <p>Comente:</p> <hr/> <hr/>
Eixo Gestão Programa Ceará Educa mais	<p>16. A escola contribuiu e ajudou você a compreender a sociedade e as relações que se estabelecem no mundo do trabalho?</p> <input type="checkbox"/> Aprendi, mas penso a mesma coisa. <input type="checkbox"/> Não me ajudou em nada. <input type="checkbox"/> Aprendi muito, compreendo melhor as políticas. <input type="checkbox"/> Não sei avaliar. <p>Comente:</p> <hr/> <hr/>
Palavras finais	