

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ANA LÉA BASTOS LIMA

**ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - A EXPERIÊNCIA
DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
CEARÁ A PARTIR DE 2008.**

JUIZ DE FORA
2014

ANA LÉA BASTOS LIMA

**ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - A EXPERIÊNCIA
DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
CEARÁ A PARTIR DE 2008.**

**Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Gestão e
Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação -
Universidade Federal de Juiz de
Fora, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre.**

***Orientador(a): Prof. Dr. Eduardo
Salomão Condé.***

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA LÉA BASTOS LIMA

ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - A EXPERIÊNCIA
DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ
A PARTIR DE 2008.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em
__/__/__.

Prof. Dr. Eduardo Salomão Condé – (Orientador)

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, setembro de 2014.

Dedico este trabalho ao meu
companheiro Allyson Bruno. Amor,
amigo, interlocutor e incentivador.
Com você, sigo feliz.

AGRADECIMENTOS

No esforço do crescimento, muitos obstáculos. Agradeço aos que direta ou indiretamente ajudaram-me a ultrapassá-los:

Agradeço em especial às fortes mulheres que são exemplos de conduta para minha vida: D. Irene Galdino, minha mãe, D. Raimunda Bastos, minha avó e D. Idelária Pinheiro, minha segunda mãe. Obrigada pelo amor, dedicação e encorajamento, meus passos foram e são guiados por vocês.

Agradeço às minhas irmãs Leanna Bastos e Renata Pinheiro, pelo convívio, pelo amor incondicional e pela amizade.

Agradeço aos amigos da UECE que sempre me acompanharão: Ana Amélia, Elizângela, Marcus Vinícius, Igor e Janaína. 16 anos de muitas “histórias”!

Agradeço às Lulus Andréa, Ana Virgínia e Nívea pelo incentivo cotidiano e pela feliz convivência.

Agradeço à toda a comunidade da EEEP Profa. Marly Ferreira Martins, por me possibilitar à realização do mestrado.

Agradeço aos meus coordenadores e amigos Cassimiro Junior, Luiza Rosana e João Carlos por “segurarem as pontas” enquanto estive ausente para os estudos. Meu sincero agradecimento pelo apoio e incentivo.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado do Ceará pela oportunidade de crescimento profissional e acadêmico.

Agradeço à Idilvan Alencar e Andréa Rocha pela disponibilidade e pela atenção a mim concedida durante a pesquisa.

Agradeço aos gestores das EEEPs pelos depoimentos e pela ajuda no desenvolvimento desse trabalho, principalmente aos amigos Caroline Nepomuceno, Isla Márcia, Webster Guerreiro, Elival, Paulo Sérgio, Fábria Napoleão e Corina Bitú.

Ao Tiago Rattes por toda disponibilidade, compreensão, orientação e paciência.

Aos professores Condé, Beatriz, Burgos, Palácios, Fajardo, Lina Kátia, Tanure, Marcus David, Riani, Rogéria, Marcelo, Thelma, Edna, Márcia, Reimers, pelo conhecimento compartilhado.

Aos ASAs que nos apoiaram durante todo o curso, Tereza Bellosi, Luísa Gonçalves e Paula Batista.

Aos colegas da turma E, principalmente à Alba, Álisson, Deusiane, Maressa, André, Elaine e Isabel Senda, pelos trabalhos e angústias compartilhadas.

Agradeço em especial aos novos amigos, a turma do Ômega Hotel: consulado cearense em Juiz de Fora! Principalmente: Neyrismar, Igor, Edna, Ângela, Dalila e Chris. Conhecê-los (melhor) foi um verdadeiro presente.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo a análise da implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), enquanto política pública do Estado do Ceará para a promoção da oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Tal política, implementada em 2008 durante o Governo Cid Gomes, teve por objetivo responder às demandas da agenda nacional acerca do plano de ampliação da oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) no país. As fontes utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa são os documentos oficiais sobre as EEEPs, bem como os depoimentos de atores da política coletados a partir de entrevistas semiestruturadas. O principal referencial teórico são os autores Eduardo Salomão Condé (2011) e Jefferson Mainardes (2006), já que a política foi investigada a partir da perspectiva relacionada ao Ciclo de Políticas (Agenda, Formulação, Decisão, Implementação e Avaliação), sendo focalizadas as quatro fases iniciais: Análise do contexto histórico nacional e estadual que propiciou a entrada da educação profissional como pauta para a discussão de políticas públicas; observação da instância política estadual que proporcionou a formulação do projeto de educação profissional no estado do Ceará, bem como a descrição da implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, apontando seus resultados iniciais. Por fim, foi elaborado um Plano de Ação Educacional com vistas a sugerir algumas estratégias para o aprimoramento da política estudada, com base nas conclusões da pesquisa, dentre as quais destacaram-se a dificuldade estrutural das escolas em prédios adaptados para a oferta de ensino em tempo integral; os desafios para a promoção da integração curricular; a capacitação da equipe docente e a formação na filosofia de gestão (TESE).

Palavras-chave: Educação Profissional; Políticas Públicas; Ceará.

ABSTRACT

This essay aims to analyze the implementation of the State Schools of Professional Education (EEEP), while the State of Ceará public policy for the promotion of integrated supply of high school professional education. This policy, implemented in 2008 during the Cid Gomes government, aimed to respond to the demands of the national agenda about the expansion plan offering integrated Secondary Professional Education (EMI) in the country. The sources used for the development of the research are the official documents on EEEPs as well as the statements of political actors collected from semi-structured interviews. The main theoretical framework are the authors Eduardo Condé Salomão (2011) and Jefferson Mainardes (2006), since the policy was investigated from the cycle-related policies (Agenda, Formulation, Decision, Implementation and Evaluation) approach, and the focused initial four phases: Analysis of national and state historical context that led to the entry of vocational education as the agenda for the discussion of public policy; observation of state political structure which provided the project design professional education in the state of Ceará, as well as the description of the implementation of the State Schools of Professional Education of Ceará, pointing its initial results. Finally, we designed a Plan Educational Action to suggest some strategies for improving political study, based on research findings, among which stood out the structural difficulty in school buildings adapted for the supply of full-time teaching; the challenges to promoting curricular integration; the training of the teaching staff and training in management philosophy (TESE).

Keywords: Professional Education. Public Policy. Ceará.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED – CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

CENTEC – INSTITUTO CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO.

COEDP – COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

EEEP- ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

EEM – ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

EMI – ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

IFET – INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

PAE – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.

PRONATEC – PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO.

SEDUC-CE – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ.

SECITECE – SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CEARÁ.

TESE – TECNOLOGIA EMPRESARIAL SÓCIOEDUCACIONAL.

UECE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.

UFC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

UFJF – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MODELOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	P. 33
QUADRO 2 – MATRÍCULA INICIAL POR NÍVEL DE ENSINO	P. 36
QUADRO 3 – MATRÍCULA INICIAL DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 2008 A 2013.....	P. 37
QUADRO 4 – CURSOS OFERTADOS PELA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ	P. 41
QUADRO 5 – DISPONIBILIDADE DE LOTAÇÃO DE PROFESSORES DA BASE COMUM DAS EEEPS.....	P. 75
QUADRO 6 – RESUMO DA NOMENCLATURA DA AMOSTRA DAS EEEPS.	P. 77
QUADRO 7 – INDICADORES PARA AFERIÇÃO DAS EEEPS PARA ESTABELECEER A GRATIFICAÇÃO DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	P. 81
QUADRO 8 – RELAÇÃO DAS CINQUENTA ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL COM MAIOR MÉDIA NO ENEM 2012.....	P. 102
QUADRO 9 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA COMPREENDIDOS PELO PADRÃO DE DESEMPENHO PARA O ENSINO MÉDIO.....	P. 104
QUADRO 10 – MÉDIA DO SPAECE DAS 06 EEEPS PESQUISADAS	P. 106
QUADRO 11 – FASES DA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAIS NO CEARÁ.....	P. 108
QUADRO 12 – TEMAS PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ.....	P. 114
QUADRO 13 – SITUAÇÃO DA CLIMATIZAÇÃO DAS ESCOLAS ADAPTADAS DA REDE DE ESCOLAS PROFISSIONAIS.....	P. 115
QUADRO 14 – ITENS DE ESTRUTURA FÍSICA PARA PADRONIZAÇÃO DAS ESCOLAS ADAPTADAS POR ORDEM DE PRIORIDADE.....	P. 120
QUADRO 15 – AÇÕES E PLANEJAMENTO PARA A PADRONIZAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DAS EEEPS.....	P. 122

QUADRO 16 – AÇÕES E PLANEJAMENTO PARA INCENTIVO DE ADEÇÃO DOS PROFESSORES ÀS EEEPS E QUALIFICAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE.....	P. 129
QUADRO 17 – AÇÕES E PLANEJAMENTO PARA PROMOÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	P. 136
QUADRO 18 – CRONOGRAMA DE SEMINÁRIOS PARA DIVULGAÇÃO DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS DA BASE COMUM DAS EEEPS.....	P. 139
QUADRO 19 – AÇÕES E PLANEJAMENTO PARA FORMAÇÃO DOS GESTORES PARA A FILOSOFIA DE GESTÃO TESE.....	P. 144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS PROFISSIONAIS CEARÁ - 2008 A 2013.....	P. 40
GRÁFICO 2 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 2008 A 2013.	P. 97
GRÁFICO 3 – NÚMERO DE TÉCNICOS FORMADOS PELAS EEEPS DE 2010 A 2013.....	P. 97
GRÁFICO 4 – INSERÇÃO DE EGRESSOS DAS EEEPS NO MUNDO DE TRABALHO DE 2011 A 2013.....	P. 98
GRÁFICO 5 – INGRESSO DE EGRESSOS DAS EEEPS NO ENSINO SUPERIOR DE 2011 A 2013.....	P. 99
GRÁFICO 6 – MÉDIA DO ENEM 2012 DAS EEEPS X MÉDIA ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS.....	P. 100
GRÁFICO 7 – MÉDIA DO ENEM 2012 DAS EEEPS X MÉDIA ESCOLAS PRIVADAS DO CEARÁ.....	P. 101
GRÁFICO 8 – MÉDIA GERAL EM LÍNGUA PORTUGUESA DAS EEEPS X MÉDIA DO ESTADO DE 2008 A 2012.....	P. 104
GRÁFICO 9 – MÉDIA GERAL EM MATEMÁTICA DAS EEEPS X MÉDIA DO ESTADO DE 2008 A 2012.....	P. 105

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA DA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – COEDP.....	P. 44
FIGURA 2 – CONTEXTOS DA FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA	P. 57
FIGURA 3 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS CREDES E SEFOR	P. 67
FIGURA 4 – DISTRIBUIÇÃO DE IMPLANTAÇÃO DE EEEPS NO CEARÁ DE 2008 A 2012.....	P. 71
FIGURA 5 – INSTRUMENTAL DE INVESTIGAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS ADAPTADAS.....	P. 124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O Caso do Ceará – 2008 a 2012	18
1.1. Educação Profissional no Brasil: o contexto histórico a partir da redemocratização	18
1.1.1. Marcos Legais	20
1.1.2. Contexto Político	23
1.1.2.1. Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)	25
1.1.2.2. Governo Lula (2003 – 2010) e Governo Dilma Rousseff (2011).....	27
1.2. Contexto da educação profissional do Ceará no governo Cid Gomes (2007).....	34
1.3. As Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará – ensino médio Integrado à educação profissional	38
1.3.1. Princípios Norteadores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará	44
1.3.2. Organização das EEEPs: seleção de alunos e professores, organização dos recursos humanos e ferramentas pedagógicas	49
2. O PERCURSO DA TEORIA À PRÁTICA: ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS EEEPs NO CEARÁ.	53
2.1. Fase inicial – Formulação e Decisão da Política: O desenho da política das Escolas Estaduais de Educação Profissional	54
2.2. Segunda Fase – A experiência de implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional a partir da análise sob a ótica dos gestores de 06 escolas.....	72
2.2.1. Caracterização das escolas: Os diferentes contextos de implementação das EEEPs	77
2.2.2. Dificuldades Apontadas na Implementação das EEEPs segundo os gestores	79
2.2.3. O desafio da Integração Curricular	85
2.3. Resultados Iniciais das Escolas Estaduais de Educação Profissional	96
2.4. Resumo das Fases de Implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional	108

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ.	112
3.1. Padronização da Estrutura Física das EEEPs	114
3.1.1. Objetivos	122
3.1.2. Ações e Planejamento	122
3.2. Incentivos para Adesão dos Professores às Escolas Profissionais/Qualificação das Equipes Docentes	126
3.2.1. Objetivos	127
3.2.2. Ações e Planejamento	127
3.3. Estratégias para Promoção da Integração Curricular	132
3.3.1. Objetivos	135
3.3.2. Ações e Planejamento	135
3.4. Formação dos Gestores para a Filosofia de Gestão (TESE)	142
3.4.1. Objetivos	143
3.4.2. Ações e Planejamento	143
3.5. Considerações Finais	145
REFERÊNCIAS	147
Apêndice – Roteiro das entrevistas semiestruturadas	151
Anexo 1 – Fotos dos Modelos de prédios de EEEPs	153

INTRODUÇÃO

A presente dissertação pretende-se uma análise do processo de desenvolvimento e da implantação do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará (EMI). O trabalho tem por objetivo investigar uma política pública, pondo acento no contexto histórico em que foi formulada, as variáveis que a motivaram e seus principais desdobramentos.

Inicialmente apresento a política de educação profissional do Ceará, contextualizando-a com o plano nacional. Descrevo a experiência do Ceará a partir das primeiras escolas criadas em agosto de 2008 até as mais recentes implantadas em 2013.

Condé (2011) nos alerta para a importância de observar as fases do que denominou de Ciclo de Políticas (Agenda, Formulação, Decisão, Implementação e Avaliação), estabelecendo uma metodologia adequada para análise de políticas públicas. Sendo assim, para esse trabalho de pesquisa, enfoco as quatro fases iniciais: Análise do contexto histórico nacional e estadual que propiciou a entrada da educação profissional como pauta para a discussão de políticas públicas, bem como da instância política estadual que proporcionou a formulação do projeto de educação profissional no estado do Ceará, suas concepções, motivações e justificativas sociais e políticas, além da descrição da implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEEP).

Busco examinar o desenho da política, as etapas de implantação, os financiamentos públicos e programas que proporcionaram o desenvolvimento da política no Estado do Ceará, bem como as escolhas da gestão, a nível estadual, para a implantação do EMI, descrevendo a experiência no contexto cearense e relacionando-a ao contexto histórico nacional. Pretendo analisar ainda, o tipo de currículo adotado, critérios para seleção de gestores escolares, ferramentas de gestão, cursos ofertados, localização de implantação das escolas, dentre outros pontos importantes para a consolidação da política.

Por fim, verifico como se efetivou a implementação da política a partir da investigação de seis escolas de educação profissional. Essas escolas foram selecionadas a partir da percepção de que existem três contextos diferentes de implantação da política no âmbito escolar. O primeiro trata-se das 25 escolas

inauguradas em agosto de 2008. A escolha das mesmas se deve ao ineditismo, o início das aulas na metade do ano letivo, bem como os prédios adaptados para a oferta de educação profissional. O segundo refere-se ao contexto das 26 escolas inauguradas em março de 2009, quando houve seleção de gestores, alunos e professores e início das aulas no princípio do ano letivo ainda em prédios adaptados. Por fim, necessário se faz investigar a implementação das escolas inauguradas a partir de 2010, em prédios construídos no modelo delineado pelo Ministério da Educação (MEC), diferenciando-se dos outros contextos apresentados por serem construídas especificamente para a oferta de educação profissional em tempo integral. Essas escolas são chamadas de “Padrão MEC”.

A partir do primeiro critério descrito, para definir a amostra, privilegiei escolas em que o gestor permaneça desde a inauguração, com vistas ao acesso ao agente responsável pela implantação. Além disso, selecionei a escola de melhor e de pior resultado do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará¹ (SPAECE) dentro dos três contextos de implantação acima apresentados. Este recorte pôde proporcionar análises acerca da relação entre a implementação da política e os resultados acadêmicos dos alunos, com intuito de provocar inferências sobre os desdobramentos da política pública relacionada ao ensino profissional no Ceará.

Dois tipos de fontes compõem essa pesquisa: os documentos oficiais² que nos ajudam a compreender o desenho da política e a lógica de formulação e implementação. Outros dados foram coletados através das entrevistas semiestruturadas.

O objetivo da utilização dos recursos acima citados foi o de coletar dados sobre a experiência de EMI desenvolvida no Estado, pela ótica da gestão estadual na esfera da Secretaria de Educação e da gestão no âmbito da escola. Para tanto, a entrevista semiestruturada se mostra um instrumento adequado, quando proporciona coleta de dados qualitativos acerca do tema,

¹ O SPAECE é uma avaliação externa estadual de língua portuguesa e matemática, aplicada anualmente de maneira censitária para o Ensino Médio. Utilizaremos uma média simples contemplando o ano de inauguração da escola até o último resultado em 2012.

² Leis, Decretos, Regimentos Interno, Parecer, Diário Oficial, Editais, dentre outros.

estabelecendo diálogo com os documentos oficiais disponíveis sobre a implantação das EEEPs.

Foram entrevistados dois dos atores (gestores) responsáveis pela implementação da política no Estado. No âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC): o secretário executivo Idilvan Alencar e Andréa Rocha, coordenadora da educação profissional. Na esfera da escola, entrevistei seis diretores. Aqueles com o objetivo de compreender as fases de formulação e decisão do ciclo de políticas, estes com a intenção de analisar de maneira mais específica a fase de implementação das escolas.

As entrevistas são importantes ferramentas para a pesquisa quando não negligenciamos da visão do entrevistado sobre o evento vivido, suas emoções, o seu lugar social, a seletividade da memória, as lacunas, enfim, quando temos a premissa que a entrevista deverá ser analisada não com o intuito de “resgatar” o passado, mas como indícios para entender a construção da experiência a partir dos atores envolvidos, levando em consideração o contexto que impulsiona o envolvimento subjetivo do entrevistado com o tema inquirido. Dito isto, destaco a necessidade da comparação com outras fontes para termos um quadro mais amplo sobre o contexto estudado.

O primeiro capítulo foi organizado em três seções, na primeira, descrevo o contexto histórico nacional acerca da política de educação profissional no Brasil, verificando a atuação do Governo Federal, marcos legal e conceitual do desenvolvimento da educação profissional no país. Na segunda seção, o foco é o contexto do estado do Ceará que impulsionou o desenvolvimento das políticas públicas da educação profissional. E, por fim, na terceira seção, descrevo a implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (EEEP).

No segundo capítulo, aprofundo a análise dos dados coletados, comparando-os a outras experiências no país, dialogando com os autores que tratam sobre o tema e com as questões de pesquisa iniciadas no primeiro capítulo.

Por fim, o terceiro capítulo trata, a partir de análise dos dados, da elaboração de um projeto de intervenção, quando direciono algumas questões que a pesquisa aponta, propondo ajustes, sugestões e aprimoramentos para o desenvolvimento da implantação da política.

1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O caso do Estado do Ceará – 2008 a 2012.

O presente capítulo tem por objetivo abordar o contexto histórico nacional e local que impulsionou o Governo Estadual do Ceará, a partir de 2008, a promover a implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, enquanto política pública voltada para a ampliação da oferta do ensino técnico no estado.

Verificarei ainda, as implicações políticas e ideológicas desta ampliação na trajetória da educação profissional no Brasil após o período de redemocratização³. Esse recorte temporal foi delimitado a partir da necessidade de abordarmos o projeto educacional do país no cenário político da universalização do ensino público enquanto um marco que proporciona uma mudança profunda nos rumos da educação no Brasil.

Apresentarei de maneira comparativa o projeto em questão e as políticas públicas no campo educacional, especificamente as voltadas para a educação profissional.

1.1. Educação profissional no Brasil: o contexto histórico a partir da redemocratização.

A partir da transição do período da ditadura militar para o início da abertura política em meados da década de 1980, as reformas destinadas à educação passaram pelas demandas da redemocratização, materializadas com a ampliação de oferta de vagas para a escola pública e na descentralização e autonomia da escola. Como afirmam Neubauer e Silveira (2009), eram essas as principais demandas das discussões políticas sobre educação à entrada da década de 1980:

O contexto político e social no final da década de 70 e início dos anos 80 propiciou a discussão, em quase todos os países da América Latina, de propostas de descentralização que

³ A redemocratização é um conceito que compreende o período em que o Brasil reconquistou os direitos políticos após a ditadura militar iniciada em 1964, consolidada com a Constituição Federal de 1988.

enfativavam e demandavam maior autonomia e participação da população nos mais diferentes setores governamentais, incluindo aí o da educação (...). Essas propostas, portanto, integraram um processo mais amplo de conquista e fortalecimento da democracia na região, contrapondo-se à extrema centralização dos governos autoritários das duas décadas anteriores, o que lhes conferiu caráter eminentemente político (NEUBAUER; SILVEIRA, 2009. p.81).

Neste sentido, a descentralização e autonomia mostravam-se como necessidades para a construção do país em um ambiente democrático, tornando-se ferramenta para o desenvolvimento. O modelo de gestão para a educação nos anos 1980 e início da década de 1990 pautou-se na descentralização, autonomia e participação, tendo por meta principal a universalização do acesso à educação pública. A missão e o objetivo da escola passaram a ser o de ampliar vagas, tendo por consequência uma escola preocupada com o ingresso. Contudo, ainda permanecia o dilema de garantir a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

Já no final dos anos 1990, outra agenda passa a ser discutida para a educação pública, havendo um deslocamento para um modelo baseado na centralização, responsabilização e avaliação, com ênfase nos resultados acadêmicos dos estudantes. São definidas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, que estabeleceram uma matriz para o desenvolvimento curricular da educação básica.

Percebe-se a importância da conjuntura política e econômica para o estabelecimento das avaliações como uma necessidade de monitoramento e “prestação de contas” do investimento feito pelos cofres públicos através do financiamento da educação no país. A lógica do desenvolvimento da avaliação enquanto ferramenta de gestão possui relação com as questões econômicas, bem como com o debate político-social estabelecido devido às insatisfações de vários setores e agentes ligados ao campo educacional, dentro da discussão da oferta de uma educação pública de qualidade. (Lima, 2007)

O esforço de aliar a universalização à qualidade do ensino público, bem como o argumento econômico de “prestação” de contas dos investimentos públicos, foram os principais elementos que incentivaram o desenvolvimento de políticas de avaliação neste período, como assinalou Lima:

A ênfase na Avaliação Educacional é impulsionada pela convergência de alguns fatores e situações, que, embora motivados por interesses distintos, contribuem para suscitar todo um debate político-social em torno da questão, contribuindo para o seu desenvolvimento a passos acelerados. Dentre essas motivações, Vianna (1989:18) destaca, por um lado, a insatisfação dos educadores quanto a currículos, programas, práticas de ensino e material didático, impostos ao contexto educacional sem maiores estudos, associada à reserva de muitos educadores e administradores quanto à qualidade do ensino em seus diferentes níveis, sinalizando para a necessidade de procedimentos sistemáticos de pesquisas e de avaliação educacional. Por outro lado, a aplicação de grandes investimentos financeiros na área educacional, sem que estudos de avaliação de custos e benefícios atestem a sua influência na promoção da eficiência do processo instrucional (LIMA, 2007, p. 78).

Essa prática foi consolidada no país a partir da ampliação das políticas de avaliação da educação. O governo federal passou a desenvolver e fortalecer os institutos de pesquisa, apoiando o desenvolvimento de metodologias mais eficientes, aperfeiçoando assim, os instrumentos avaliativos.

Um dos impactos das políticas de avaliação, a partir da verificação dos resultados, foi a promoção de um debate acerca dos rumos da educação no país, promovendo políticas públicas com objetivo de garantir a melhoria do ensino público frente ao diagnóstico encontrado e, para além disso, traçar um projeto de educação nacional.

1.1.1. Marcos Legais

Analisar o processo de criação, desenvolvimento e aplicação de políticas públicas requer uma cuidadosa observação acerca do contexto histórico em que as mesmas foram gestadas. Importante se faz destacar os elementos sociais, econômicos e políticos que propiciaram a discussão sobre educação profissional a partir da Constituição Federal promulgada em 1988 e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Da mesma forma, necessário se faz compreender o debate e embate ideológico e político que se estabeleceu para a definição da política educacional do país pautada nesta Legislação.

Segundo Condé (2011):

As políticas públicas (*policies*) têm uma relação direta com a política (*politics*), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Este quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados (2011, p. 02).

Desta forma, as políticas educacionais não diferem dessa lógica e o processo de consolidação do projeto nacional para educação se desenhou a partir dessas relações de poder, que as traduzem sob demandas e temas que passam a permear a agenda política do país.

O tema do ensino profissional é implicitamente abordado na Constituição de 1988, quando a mesma informa que, além de ser um direito de todos e dever do estado, a educação deverá contemplar uma formação omnilateral do cidadão, conforme podemos destacar do Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, o Artigo 5º da Seção I, que assenta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O princípio de formação para o trabalho também é previsto na LDB, quando, na Seção IV – Do Ensino Médio, no Artigo 36, os parágrafos em destaque nos informam:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação

com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Nº 9.394/1996) buscou-se dar ao ensino médio uma identidade própria, configurando-o como etapa final da educação básica, abrindo a possibilidade de se integrar com a profissionalização, uma vez que esse instrumento legal prevê que, resguardado o atendimento da formação geral, poderá articular-se com a preparação técnica.

A LDB também propõe a ampliação da oferta do ensino médio, com objetivo de consolidar a aprendizagem construída durante o ensino fundamental e, ao mesmo tempo, proporcionar formação que desenvolva a identidade dos jovens. Ainda podemos destacar a indicação de superar a dicotomia entre ensino profissional e o propedêutico.

Ainda na LDB, no Artigo 36–B e C, a mesma dispõe sobre a forma que a educação profissional deve ser desenvolvida no Brasil, quando estabelece:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

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

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, [...] (BRASIL, 1996).

Assim, normatiza que o ensino técnico deverá ser ofertado de forma articulada ou subsequente ao ensino médio. No primeiro caso, o mesmo poderá ser formatado de maneira integrada ou concomitante, e no segundo caso, quando concluído o ensino médio.

Da elaboração da legislação para sua regulamentação e aplicação à prática das instituições escolares, há um caminho muito longo a ser percorrido, tanto pelas disputas inerentes ao processo no campo ideológico e político

acerca da materialização da lei e suas interpretações, quanto pela burocracia formal, no sentido descrito por Braslavsky e Cosse (1997). Sobre isso os autores afirmam:

Há já tempo se sabe que nas transformações educativas – como em qualquer outra transformação social – intervêm os discursos e as atuações de numerosos atores. Neste sentido pode-se afirmar que o próprio desenho das políticas educativas é fortemente influenciado pelos interesses, pelas representações e pelas práticas de numerosos atores, em diversos cenários, e não apenas pela atividade do Congresso e seu resultado normativo. Ainda mais, porém, esses cenários, representações e práticas estão inscritas em um campo que determina suas possibilidades, o qual – certamente – elas mesmas co-determinam (BRASLAVSKY; COSSE, 1997, p. 10).

Sabemos que as reformas educacionais, ou de forma mais abrangente qualquer reforma de políticas que proponham em seu bojo mudanças de práticas e mudanças sociais, não se concretizam por força de lei apenas. Devem ser considerados os atores sociais, os caminhos desde a concepção das leis e propostas de reformas, elaboração do desenho da política e, por fim, a implementação e apropriação dos atores envolvidos em sua execução mais direta e cotidiana. Dito isto, é importante dar destaque aos impactos dessas diversas influências na elaboração de políticas públicas.

1.1.2. Contexto Político

Ao verificar os decretos de regulamentação dos artigos da LDB que abordam a educação profissional, podemos traçar um comparativo entre os governos de FHC, Lula e o de Dilma Rousseff. De maneira geral, percebemos duas concepções sobre a abordagem a ser incorporada para o desenvolvimento e direcionamento da educação profissional que disputaram neste cenário a partir do marco legal anteriormente descrito.

Ao analisar as características de ambas as políticas através da concepção que seus documentos norteadores expõem, podemos afirmar que a primeira propõe um projeto de formação profissional a partir da lógica da produção, onde as características encaminham práticas educativas sintonizadas com as demandas do mercado de trabalho, ditadas pelos arranjos

econômicos e pautada pelas necessidades mais urgentes estabelecidas pelo setor produtivo. Nesta perspectiva, podemos inferir que as competências esperadas para a formação, são aquelas basicamente direcionadas ao trabalho técnico a ser exercido pelo educando, numa perspectiva utilitarista, caracterizando-se assim, por ter um cunho tecnicista.

A outra abordagem para a educação profissional está pautada pela lógica da educação; a mesma, para além da formação para o trabalho, propõe uma formação omnilateral dos educandos, que tangencia os preceitos de Escola Unitária⁴ definidos por Gramsci. Nesta abordagem, a formação preocupa-se com o desenvolvimento de competências que extrapolam o saber técnico; as mesmas são pautadas com objetivo de promover o desenvolvimento intelectual e estabelecer uma formação crítica, reflexiva, de cunho politécnico⁵, aliada às demandas do mundo do trabalho.

Assim, destaco que a primeira abordagem visa dissociar a formação intelectual da formação para o trabalho (Sistema Dual⁶). A segunda visa integrar a formação para o trabalho e a formação intelectual clássica (Conhecimento e prática).

Sobre as concepções acima descritas, Ramos assinala:

O papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isso significaria explicar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (RAMOS, 2010, p. 44).

⁴ Antonio Gramsci em seu livro *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* (1932), expressa suas ideias de organização de uma escola unitária. O autor, ao analisar o sistema educacional italiano, passa a criticar sua dualidade, pois o ensino voltado para as classes dominantes, tem por característica desenvolver a cultural geral desses indivíduos e, por outro lado, para a classe pobre, oferece uma formação preocupada com o desenvolvimento de competências para exercer uma profissão. Diante desse contexto o mesmo propõe a implantação da escola única de cultura geral, tendo por característica o equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade intelectual como o da prática.

⁵ Segundo Saviani (2003; P.86), Politecnia significa o *domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno*.

⁶ Sistema Dual consiste na separação da qualificação teórica e da prática em contexto de trabalho, quando esta tem uma importância maior à qualificação teórica. A característica e o objetivo principal do sistema dual é conjugar conhecimentos teóricos com competências adquiridas no campo de trabalho (GREINERT, 1995).

No campo político nacional, observamos estas disputas quando analisamos o projeto do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) em comparação ao do Governo Lula (2003 - 2010), no que se refere ao desenvolvimento de políticas para a educação profissional.

1.1.2.1. Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002)

No Governo FHC, destaco alguns pontos do decreto federal Nº 2208 de 1997, que regulamentava os artigos relacionados à educação profissional da Lei de Diretrizes e Bases de 1996:

Art. 1º - A Educação profissional tem por objetivos:

I - 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;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 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, 1996).

Verifica-se nos artigos acima, que o decreto orienta a oferta de educação profissional aliada à primeira abordagem apresentada anteriormente, alinhada a lógica da produção. Isto se evidencia pela delimitação dos objetivos da mesma, direcionadas às demandas do setor produtivo. No artigo 1º, os objetivos são estabelecidos priorizando a formação específica para o exercício de “atividades produtivas” e inserção ao mercado de trabalho. Além disso, o decreto não prevê a forma integrada, somente permitindo a oferta técnica nas

formas concomitante e sequencial ao ensino médio, excluindo a opção de integrá-la ao currículo do ensino médio.

Cabe aqui destaque para o contexto político, uma vez que o Governo Federal, liderado pelo PSDB, estabeleceu prioridades a partir do alinhamento às tendências neoliberais. Dito isto, a formação de currículo mais enxuto, mais rápido, voltado para sanar as demandas do mercado de trabalho, no sentido de oferecer mão-de-obra qualificada, pautava-se como prioridade das políticas públicas sobre educação profissional neste momento. A formação pretendida tinha foco nas necessidades do mercado e suas especificidades, e não no trabalhador. A educação profissional idealizada teria por objetivo formar o maior número possível de mão-de-obra especializada em um menor tempo, seguindo assim, os preceitos liberais a partir dos quais o mercado em si é o fator mais importante. (Ramos, 2010).

Esse decreto se aproveitava da ambiguidade dos artigos que referenciavam a educação profissional na LDB, que abria qualquer possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, inclusive respaldava a inexistência dessa articulação. Houve muita resistência da comunidade acadêmica ligada às pesquisas acerca da relação entre trabalho e educação, além das instituições que desenvolviam a educação profissional no país como as Escolas Técnicas Federais. O Decreto Nº 2208/97 fomentava a educação profissional como um apêndice do sistema educativo, caminhando desassociada da educação básica e superior.

Junto ao decreto, FHC implementou em 1997 o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para o financiamento da reforma. O PROEP promoveu a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros de educação profissionais, com autonomia de gestão financeira, além de fomentar a iniciativa privada como principal responsável pelo desenvolvimento de cursos profissionalizantes. Também foi feito empréstimo ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para desenvolver o Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio (PROMED), com a finalidade de apoiar os sistemas estaduais de ensino no desenvolvimento de políticas de incentivo ao ensino médio, transferindo assim a responsabilidade da oferta da educação profissional aos estados e a iniciativa privada.

Sobre o assunto, Ramos referiu sobre o pano de fundo neoliberal da política em relação à educação:

Somadas a essas reformas estruturais, a política curricular desenvolvida com a participação do Conselho Nacional de Educação esteve afinada aos preceitos da flexibilidade e do individualismo que tomaram espaço nas sociedades ao final do século XX, sob a égide de neoliberalismo econômico e da cultura pós-moderna. Assim, a identidade conferida ao ensino médio, baseava-se na função clara de desenvolver a pessoa humana por meio da preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, remetendo o ensino técnico – sua antiga vertente profissionalizante – a cursos isolados. A educação profissional foi regulamentada como modalidade própria de ensino, independente dos níveis escolares, porém com eles articulados (RAMOS, 2010, pg. 46).

1.1.2.2. Governo Lula (2003 - 2010) e Governo Dilma Rousseff (2011)

Em 2003, início da gestão de Lula, na área de educação, o governo federal apresenta a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (PPPEPT). O mesmo foi elaborado com o objetivo de direcionar as políticas a serem desenvolvidas pela Secretaria de Educação Média e tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC), bem como apresentar princípios norteadores para o desenvolvimento da educação profissional no país. No documento, pode-se destacar “o compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade” (BRASIL, 2003, p.06).

Além disso, o documento estabelece que a educação profissional deverá ser desenvolvida sob os seguintes princípios:

Integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2003, p.06).

Dentro do contexto acima apresentado, observa-se uma ruptura com o projeto de educação profissional do governo antecessor. A nova proposta aproxima-se aos preceitos da lógica da educação, afirmando que:

[...] o processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder (BRASIL, 2003, p.10).

Em 2003, vários seminários foram promovidos pelo Governo Federal visando discutir o Ensino Médio, sua concepção e possibilidades. Destes encontros foram publicados documentos importantes, dentre eles pode-se citar: o livro **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**, bem como o documento, lançado pelo MEC em 2004, intitulado **Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**.

Nas discussões sobre a educação profissional nos seminários promovidos no início do Governo Lula e, mais especificamente sobre o ensino técnico de nível médio, ficou evidenciado o embate entre as duas lógicas já apresentadas e se impôs urgente uma mudança na legislação. Assim, o decreto Nº 5154 de 2004 surge como uma resposta a essas demandas, visando promover uma oferta de educação profissional sintonizada com as discussões contemporâneas acerca das finalidades do Ensino Médio, provocando mudanças na legislação e trazendo o tema para a agenda política do país.

Isto posto, o decreto federal Nº 5154/04, tinha como objetivo redimensionar os rumos da educação profissional do país, substituindo e contrapondo o decreto Nº 2208/97. O ponto essencial de diferenciação do novo decreto é a possibilidade de oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, bem como o alinhamento a segunda abordagem aqui explicitada, a da lógica da educação. O decreto levou para a LDB a Lei Complementar Nº 11.741 de 2008, adaptando-a as novas prioridades do Governo Federal.

As ações do decreto acima citado, além de várias outras articuladas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC), redefiniram

a educação profissional no Brasil, ao passo que consolidaram a legislação sobre o tema.

Diante da necessidade imposta para o desenvolvimento da educação profissional no país, o governo federal, além de regulamentar a oferta, cria políticas de financiamento para incentivar os Estados a investir nesta modalidade, bem como promove a ampliação e interiorização da rede federal de ensino técnico e tecnológico com a criação de diversos Institutos Federais pelo país.

Para efeito de exemplificação da expansão da rede federal de educação profissional no período destacado, trago os seguintes dados comparativos: Entre 1909 a 2002, em um espaço de 93 anos, foram criadas 140 instituições compondo a rede. Contudo, de 2003 a 2010, 214 unidades foram implantadas, contabilizando um crescimento de 150% da rede federal em 07 anos. (SEDUC, 2008, p. 9) ⁷

Ainda no Governo Lula, em abril de 2007, é lançado o decreto Nº 6094 que atribui implementação do plano de metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação” em parceria com os Estados e municípios. A União corresponsabiliza, ainda, as famílias e comunidade, objetivando uma mobilização social pela melhoria da educação básica, prevendo apoio através de programas, ações e recursos técnicos e financeiros por parte da União.

No capítulo primeiro do decreto 6094/07, os artigos 1º e 2º estabelecem as responsabilidades pelo Plano de Metas, quando firmam que “(Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

No artigo 3º do segundo capítulo, o IDEB é tomado como meio para aferir a qualidade da educação básica, além de “ser o indicador objetivo para verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (BRASIL, 2007).

Sobre a adesão ao compromisso, o capítulo III dispõe em seu artigo 4º e 5º que, a vinculação ao Compromisso será oficializada por meio de um termo de adesão voluntária, implicando responsabilidade de promover, no âmbito de

⁷ Informações obtidas no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (SEDUC, 2008, p. 9)

atuação competente, a melhoria da educação por meio das metas estabelecidas verificadas pelos resultados do IDEB, validadas pelo Ministério da Educação.

Acerca do apoio técnico e financeiro, o decreto estabelece no capítulo IV, artigo 8º que:

Art. 8º. As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§1º. O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União [...]

§3º—O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I-gestão educacional;

II-formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III-recursos pedagógicos;

IV-infra-estrutura física [...]

§5º—O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações articuladas - PAR, na forma da Seção II (BRASIL, 2007).

Segundo o documento, o Plano de Ações Articuladas (PAR) é um conjunto de ações a serem desenvolvidas com o apoio financeiro e técnico do MEC, o mesmo deverá estar em consonância com o estabelecido nas Metas do Compromisso. O PAR deverá ser estabelecido após diagnóstico por parte de equipe técnica do Ministério em cooperação com equipe local, servindo como base para convênio.

Sobre as repercussões das mudanças dos rumos da educação profissional no país empreendidas a partir o Governo Lula, Ramos analisa que:

A nova maneira de compreender a educação profissional, qual seja, não como um sistema paralelo, mas organicamente relacionada com a educação básica, traz implicações importantes quanto à responsabilização dos sistemas de ensino na sua oferta, em razão tanto da articulação da formação inicial e continuada com a EJA, quanto da integração da formação técnica com o ensino médio na modalidade EJA, podem ou mesmo devem articulá-los com a educação profissional, precisando dispor, então, de estrutura física e de recursos financeiros para esse fim. Igualmente, podendo oferecer o ensino médio técnico, não faz sentido que se financie somente a formação geral, mas também a formação

específica que assegura a educação profissional técnica de nível médio (RAMOS, 2010, p. 51).

Percebe-se então a importância desta política que possibilitou aporte de recursos a serem disponibilizados, mediante adesão dos municípios e estados, com a premissa de que estivessem em consonância com o plano nacional para a educação estabelecidos através das metas do compromisso todos pela educação. Incentivando assim, o desenvolvimento de políticas públicas alinhadas ao projeto educacional do Governo Federal.

Em relação aos programas de financiamento, destaca-se o decreto Nº 6302 de 12 de dezembro de 2007 que instituiu o programa Brasil Profissionalizado com objetivo de incentivar a ampliação de oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional, prevendo financiamento de projetos elaborados pelos Estados, repassando recursos federais.

O decreto delineia nos seus artigos I ao VIII os objetivos do Brasil Profissionalizado, quando estabelece que o mesmo deverá promover a expansão do atendimento de jovens e adultos, a partir da oferta de cursos técnicos, visando promover a reestruturação do ensino médio. O decreto ainda aponta a necessidade de

[...] melhorar a qualidade da educação brasileira; [...] e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;

III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; [...] a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;

V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;

VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; (BRASIL, 2007).

Além deste, pode-se citar ainda a lei Nº 11.892 de 2008 que instituiu a rede federal de educação profissional, dentre outras providências, consolidando a reforma da educação profissional (técnica e tecnológica)

quando promoveu a convergência de medidas que visavam à materialização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tratado como a ação educacional mais importante do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Destas medidas, podem ser destacados: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

Já no Governo Dilma Rousseff (2011), evidencia-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, instituído em 26 de outubro de 2011 pela Lei Nº 12.513, o programa tem por objetivo ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica no Brasil.

O PRONATEC tem por objetivos:

- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância;
- construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais;
- aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica;
- melhorar a qualidade do ensino médio (BRASIL, 2011).

Importante também ressaltar o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), projeto de lei que determina, em relação ao Ensino Médio, a universalização do atendimento e de elevação da taxa de escolarização líquida dos jovens com idade entre 15 e 17 anos, conforme podemos observar em sua meta nº 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária” (BRASIL, 2010).

Para isso, todos os programas de financiamento do Governo Federal que visam acordos e convênios com os estados para a implantação dessas ações, já citados anteriormente, como o PROEJA, Brasil Profissionalizado, PRONATEC, dentre outras políticas, garantem verbas para construção de escolas profissionais de nível médio, bem como, construções de laboratórios

técnicos para o funcionamento dos cursos em escolas adaptadas, dentre outras ações importantes para o desenvolvimento da política.

Abaixo elaboramos um quadro-resumo das políticas apresentadas.

Quadro 1 – Modelos de educação profissional no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988.

Modelo	Conceito de Educação Profissional	Papel do Governo Federal	Papel dos Estados	Financiamento	Monitoramento
Lógica da Produção Decreto Nº. 2208 de 1997 Governo FHC	A formação profissional é vista como um meio para sanar as demandas mercadológicas. Formação curta, tecnicista. Objetivo de adestrar o trabalhador para uma habilidade a ser desenvolvida no setor produtivo.	Regulamentar as possibilidades de oferta. Reestruturação das instituições federais de ensino profissional. A iniciativa privada foi conferida a maior responsabilidade para desenvolvimento do ensino técnico.		Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Além do PROEP, foi implantado o PROMED – Programa de melhoria e desenvolvimento do ensino médio. Esse programa foi desenvolvido a partir de empréstimo do BID.	
Lógica da Educação Decreto Nº. 5154 de 2004. Governo Lula Governo Dilma Rousseff	A educação profissional é estabelecida a partir da visão do trabalho como princípio educativo. Visa uma formação omnilateral, com objetivo de aliar conhecimento teórico e prático dentro da perspectiva da escola Unitária de Gramsci. Currículo do ensino médio integrado ao ensino técnico, formação mais longa, de cunho politécnico.	Regulamentar a oferta, além de promover o financiamento da ampliação da rede profissional federal e incentivar os estados através de financiamento e investimento à ampliação da rede estadual de educação profissional.	Elaborar políticas públicas, planos de ação visando captar recursos dos Programas Federais de financiamento da educação profissional.	Elaboração de políticas de financiamento tais como: PROEJA, Brasil Profissionalizado, Pronatec, com a contrapartida da co-responsabilidade dos Estados para a ampliação da rede.	Prestação de contas dos recursos investidos; Dados das avaliações externas; Consultoria e Monitoramento de técnicos da SETEC nos estados, através de visitas às secretarias estaduais e unidades escolares.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da apresentação do contexto nacional, partiremos para uma análise da política de educação profissional no estado do Ceará, focando a repercussão do percurso da política nacional no contexto estadual.

1.2. Contexto da educação profissional do Ceará no governo Cid Gomes (2007)

O Ceará sofreu os impactos do contexto nacional no que se refere às políticas públicas no campo educacional, quando a educação profissional passa a ser pauta preponderante da agenda do país. As políticas desenvolvidas pelo Governo Federal conseguem incentivar ações dos estados visando estabelecer um projeto nacional.

No caso do Ceará, essa influência é ainda mais evidente devido o alinhamento entre o Governo Federal e o Estadual, liderados por políticos da base aliada do Governo Lula, aliança esta que perdurou na transição para o Governo Dilma Rousseff.

Em março de 2008 é lançado o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, fruto de compromisso político firmado em programa de governo divulgado durante a campanha nas eleições de 2006, do então candidato do Partido Socialista Brasileiro - PSB, Cid Ferreira Gomes. O mesmo foi eleito governador, em primeiro turno, com 62,38% dos votos pela coligação "Ceará Vota para Crescer", formada pelos partidos PSB, PT, PCdoB, PMDB, PRB, PP, PHS, PMN e PV. Maria Izolda Cela de Arruda Coelho⁸ foi escolhida para assumir a Secretaria de Educação Básica e está no cargo desde 2007.

O Plano Integrado foi gestado a partir da discussão de várias instituições e órgãos públicos que atuam na esfera educacional, os âmbitos municipal, estadual e federal, bem como de organizações não governamentais (ONG) e

⁸ Izolda Cela é graduada em Psicologia, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora- MG (UFJF). É professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral, foi a Secretária Adjunta e depois Secretária de Educação de Sobral, durante gestões de Cid Gomes (1997 a 2004) e de José Leônidas Menezes Cristino (2005 a 2006). Desde 2007 é titular da pasta da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

setor privado⁹. O documento foi proposto como um ponto de partida para construção de projetos que visassem desenvolver a educação profissional no Estado, servindo como uma diretriz.

Seguindo as orientações do plano integrado, o Governo do Estado do Ceará, em agosto de 2008, criou 25 escolas em tempo integral com o ensino médio integrado à educação profissional e, em 2009, ampliou o projeto para 51 escolas em todo o estado. Atualmente (dezembro/2013) a rede soma 100 escolas e, até o fim de 2014, o governo pretende instalar 140 escolas profissionais, com o que se espera consolidar o projeto de alavancar o ensino técnico no Estado.

A política estadual para o desenvolvimento da educação profissional, de nível técnico, vai ao encontro de um esforço do Ministério da Educação - MEC para o desenvolvimento e ampliação da oferta de educação profissional em um plano nacional.

No Estado do Ceará houve uma ampliação significativa dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), que contemplou não só a capital Fortaleza e região metropolitana, mas também o interior do estado. Foram abertos IFETs em Juazeiro do Norte, Crato, Iguatu, Sobral, Cedro, Limoeiro do Norte, Quixadá e Maracanaú, estão previstas a implantação também nas cidades de Crateús, Canindé e Acaraú.

Do mesmo modo, inicialmente foi investido no Ceará cerca de R\$ 116 milhões através do Brasil Profissionalizado para a ampliação da rede estadual de educação profissional, o que possibilitou a construção, adaptação e ampliação da rede de escolas profissionais do estado.

Observada a situação da educação pública no Ceará, o governo do estado, reverberando as tendências de discussões trazidas da agenda

⁹ Desta elaboração participaram representações da SEDUC-CE, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior do Ceará (SECITECE), Secretaria de Estado de Turismo do Ceará (SETUR-CE), Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP-CE), Empresa Brasileira de Agricultura e Pecuária (EMPRAPA), Empresa de Assistência Técnica e Expansão Rural do Ceará (EMATERCE), Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Sesi-SENAT, SEBRAE, SENAI, SENAR, Câmara Federal, Sistema Nacional de Emprego/ Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (SINE/IDT), Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEC), Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará (ETICE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), dentre outros.

nacional, compromete-se no campo educacional a aumentar os índices verificados a partir das avaliações de larga escala.

Neste aspecto focaliza sua atenção no ensino médio, já que a rede estadual de educação pública possui quase que a totalidade de matrículas desta última etapa da educação básica. No Ceará, com base no Censo Educacional de 2013, a esfera estadual de governo opera oferta resquicial das etapas iniciais da educação básica, sendo responsável quase que pela totalidade da oferta de educação pública de nível médio. Sobre esses dados, o seguinte quadro demonstra o panorama de matrícula por nível de ensino no estado do Ceará.

Quadro 2 – Matrícula Inicial por Nível de Ensino.

Dependência Administrativa	Educ. Infantil	Ensino Fundam.	Ensino Médio	EJA	Educ. Espec.	Educ. Profis.	Total
ESTADUAL	1.109	66.228	349.722	67.871	910	250	486.090
FEDERAL	58	479	3.511	398	0	5.049	9.495
MUNICIPAL	273.644	1.008.290	0	107.973	905	239	1.391.051
PRIVADA	109.141	258.301	46.617	10.554	338	15.853	440.804
TOTAL	383.952	1.333.298	399.850	186.796	2.153	21.391	2.880.464

Fonte: Censo Escolar 2013. Disponível em www.seduc.ce.gov.br

E, em 2008 implanta as EEEP – Escolas Estaduais de Educação Profissionais, *a priori* as mesmas foram denominadas de Centro Educacionais da Juventude - CEJOVEM, que tinham como objetivo promover a articulação do currículo do ensino médio com a formação para o mundo do trabalho, proposta amplamente incentivada pelo âmbito federal, como vimos anteriormente no trabalho.

Para isso, o governo do estado capta recursos do programa Brasil Profissionalizado, visando ampliar e diversificar a oferta de Ensino Médio no estado em consonância com a meta Nº 3 do PNE (2011 - 2020) de universalização do Ensino Médio no país.

Para financiamento da política, o governo do estado utiliza o tesouro estadual para custeio, aquisição de equipamentos e parte do mobiliário, além do Fundo de Combate à Pobreza (FECOP), utilizado para conceder as bolsas de estágio aos estudantes; além dos recursos federais, já citados, com o programa Brasil Profissionalizado, que é utilizado para reforma, ampliação e construção de escolas, aquisição de equipamentos, mobiliários e acervo bibliográfico, dentre outras ações.

Até 2013, em números totais, houve um investimento em torno de 645 milhões de reais na rede estadual de educação profissional do Ceará. Deste montante, um pouco mais de 304 milhões advindos do Governo Federal através do Brasil Profissionalizado e cerca de 340 milhões do Governo Estadual.

Esse investimento foi priorizado para a oferta de ensino médio integrado à educação profissional aumentando aproximadamente 560% da matrícula no período de cinco anos. Aprofundando os dados sobre a oferta de ensino médio, o quadro abaixo demonstra a evolução da matrícula de EMI no estado do Ceará entre os anos de 2008, ano da implantação das primeiras EEEPs, a 2013, quando temos as informações do último censo escolar.

Quadro 3 – Matrícula inicial de EMI de 2008 a 2013.

Dependência Administrativa	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ESTADUAL	6.410	11.415	17.606	23.952	29.885	35.981
FEDERAL	2.315	2.162	2.845	2891	2.406	3.101
MUNICIPAL	0	0	0	0	0	0
PRIVADA	32	59	90	SD ¹⁰	104	98
TOTAL	8.757	13.636	20.541	26.843 ¹¹	32.395	39.180

Fonte: Censo Escolar de 2008 a 2013. Disponível em www.seduc.ce.gov.br.

¹⁰ Sem dados nas fontes pesquisadas.

¹¹ Soma dos dados existentes, excluída a rede privada.

Em 2008, com a inauguração das 25 escolas profissionais, a matrícula inicial do EMI foi de 6.410 alunos em todo o estado. Em 2009, houve um crescimento de quase 100% das matrículas, chegando em 2013 com quase 36 mil estudantes matriculados.

1.3. As Escolas de Educação Profissional do Ceará – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Em 19 de dezembro de 2008 foi sancionada a Lei Nº 14. 738 de criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) que estabelece:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP terá jornada de tempo integral.

Art. 2º As Escolas Estaduais de Educação Profissional terão estrutura organizacional definida em Decreto, fundamentada em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional com corpo docente especializado e jornada de trabalho integral (CEARÁ, 2008).

Em agosto do mesmo ano, 25 escolas regulares foram adaptadas para o ensino profissional. A modalidade atualmente oferecida é de ensino médio integrado ao ensino técnico, ou seja, ao final dos três anos, o aluno terá, além do ensino regular, a formação técnica.

Os primeiros cursos ofertados foram o de Enfermagem, Informática, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, com um total de 4.181 alunos inicialmente matriculados em 20 municípios do Estado, incluindo 06 escolas na capital Fortaleza. (SEDUC, 2013) ¹²

¹² Informações adquiridas no Portfólio da Educação Profissional do Ceará elaborado e disponível na Secretaria de Educação do Ceará. (SEDUC, 2013)

Para a escolha dos 04 cursos inaugurais não houve um estudo para verificar as maiores demandas da economia dos municípios e as possibilidades do mercado de trabalho local, devido à urgência de implantação das escolas e o ineditismo do projeto que, em sua implementação, esbarrou em falta de tempo hábil para a análise dos arranjos econômicos dos municípios. *A priori*, os cursos foram escolhidos de acordo com o que a secretaria julgava ser “mais fácil”¹³ operar. Além disso, podemos citar a reduzida equipe de trabalho que foi destacada inicialmente para a implementação das EEEPs e o fato de ser um projeto inovador, com desconhecida ocorrência de experiências no país e, por isso, um caminho novo a ser trilhado e seguido.

A partir de 2009 houve a ampliação da rede com a inauguração de mais 26 escolas e a oferta de 09 novos cursos, a saber: Agroindústria, Aquicultura, Comércio, Edificações, Estética, Finanças, Massoterapia, Meio Ambiente e Produção de Moda. A rede ampliou sua matrícula para 11.806 alunos e mais 19 municípios foram contemplados.

Em 2010, a matrícula de educação profissional da Secretaria de Educação chegou ao número de 19.065 estudantes, diversificando os cursos ofertados, ao introduzir o curso Técnico em Administração, Contabilidade, Hospedagem, Modelagem do Vestuário e Secretariado. A rede foi ampliada para 59 escolas e 42 municípios com a oferta de EMI, ultrapassando a meta de implantação de 50 Escolas Estaduais de Educação Profissional estabelecida no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica para o fim do exercício do primeiro mandato do Governador Cid Gomes em 2010, conforme podemos verificar na página 27 do documento citado:

Implantação de:

(...)

- 25 Centros Educacionais da Juventude – CEJOVEM/SEDUC em 2008, 10 em 2009 e 15 em 2010, totalizando 50 em 2010; (SEDUC, 2008).

No ano de 2011, 18 EEEPs foram inauguradas e mais 15 municípios foram atendidos, com a matrícula atingindo o total de 25. 688 alunos. Podemos destacar que nesse período houve a maior expansão dos cursos ofertados,

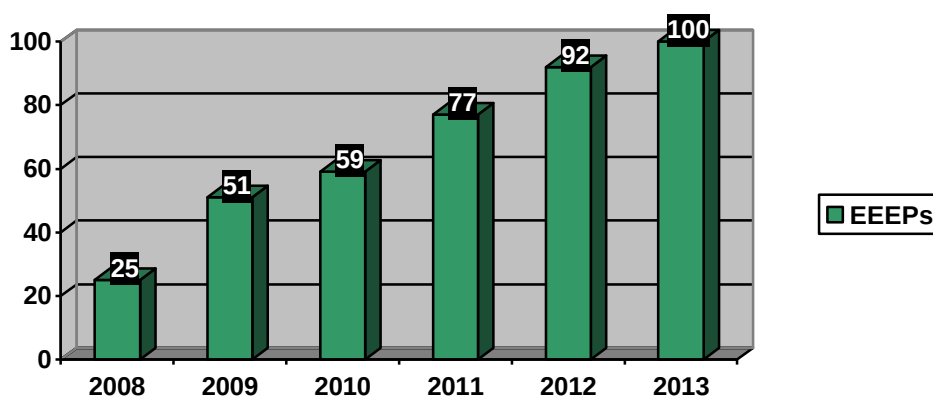
¹³ Informação obtida por meio de entrevista ao Secretário Executivo Idilvan Alencar.

quando 25 cursos foram implementados: técnico em Agrimensura, Agricultura (Floricultura), Agronegócio, Agropecuária, Carpintaria, Cerâmica, Desenho de Construção Civil, Design de Interiores, Eletrotécnica, Eventos, Fruticultura, Logística, Manutenção Automotiva, Mecânica, Mineração, Nutrição e Dietética, Paisagismo, Petróleo e Gás, Química, Redes de Computadores, Regência, Secretaria Escolar, Têxtil, Transações Imobiliárias e Vestuário.

Em 2012 houve a implantação de mais 15 escolas, somando uma rede de 92 escolas profissionais com 08 novos cursos ofertados, técnico em Automação Industrial, Eletromecânica, Fabricação mecânica, Instrução de Libras, Produção de Áudio e Vídeo, Portos, Saúde Bucal e Tradução e Interpretação de Libras. Neste ano foram adicionados mais 14 municípios à rede, com uma matrícula total de 31.693 estudantes.

Em 2013, o número total de escolas foi ampliado para 100 e mais 03 municípios se integraram à rede que agora abrange 74 municípios dos 184 que compõe o Ceará. Neste ano não houve implantação de novos cursos.

Gráfico 1 – Evolução do Número de Escolas Profissionais Ceará - 2008 a 2013.



Fonte: Portfólio das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

No ano de 2013 a rede chegou à implantação de 51 cursos técnicos integrados ao ensino médio e, dos treze eixos tecnológicos que compõem o Catálogo do MEC, doze estão contemplados na rede estadual do Ceará, conforme podemos observar no quadro-resumo abaixo:

Quadro 4 – Cursos Ofertados pela Rede Estadual de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Ceará.

EIXO TECNOLÓGICO	CURSOS TÉCNICOS
Ambiente e Saúde	Enfermagem Estética Massoterapia Meio Ambiente Saúde Bucal Nutrição e Dietética
Controle e Processos Industriais	Eletromecânica Eletrotécnica Manutenção automotiva Automação industrial Mecânica Química
Desenvolvimento Educacional e Social	Instrução de Libras Tradução e interpretação de Libras Secretaria escolar
Gestão e Negócios	Administração Comércio Contabilidade Finanças Logística Secretariado Transações Imobiliárias
Informação e Comunicação	Informática Redes de Computadores
Infraestrutura	Agrimensura Carpintaria Desenho de construção civil Edificações Portos

Produção Alimentícia	Agroindústria
Produção Cultural e Design	Design de Interiores Modelagem do vestuário Paisagismo Produção de áudio e vídeo Produção de moda Regência
Produção Industrial	Cerâmica Fabricação Mecânica Têxtil Petróleo e Gás Vestuário
Recursos Naturais	Agricultura (Floricultura) Agronegócio Agropecuária Aquicultura Fruticultura Mineração
Segurança	Segurança do trabalho
Hospitalidade e Lazer	Guia de turismo Hospedagem Eventos

Fonte: www.seduc.ce.gov.br

Desde 2009, os cursos são escolhidos e formatados de acordo com os arranjos econômicos dos municípios. É analisada a viabilidade técnica para o desenvolvimento dos cursos, quais sejam: os recursos humanos; professores e consultores para desenvolvimento do curso; possibilidade de instalação de laboratórios técnicos; número de habitantes; dentre outros. Além disso, são priorizadas as parcerias com as prefeituras, quando cedem locais para construção das escolas e viabilizam os campos de estágio. É importante ressaltar o diálogo com o setor produtivo, bem como outras instituições que desenvolvem a educação profissional no estado e aquelas que estão diretamente ligadas com o mundo do trabalho.

Em 2010, os Referenciais para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual do Estado do Ceará são finalizados em forma de documento e, com ele, as diretrizes para o desenvolvimento da política são oficializadas.

Entre agosto de 2008, até a finalização dos Referenciais, percebemos um caminho de improvisos, já citados pelo ineditismo do projeto, seu alcance e principalmente, pela demanda urgente de se desenvolver a educação profissional no país.

Concomitante à expansão da rede houve a estruturação da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, houve uma sistematização dos processos para o desenvolvimento da política mediante contratação de consultores técnicos, principalmente oriundos do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Escola de Saúde Pública (ESP) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que, em parceria com a COEDP, ajudaram na elaboração dos currículos, dos referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará, além de contribuir na formação dos gestores através de cursos sobre educação profissional.

A coordenadoria foi criada pelo Decreto Nº. 30.282 em 2010 com a missão de gerir, no âmbito da SEDUC, a política de EMI do Ceará. De acordo com o art. 21 da Seção III do decreto, são competências da COEDP:

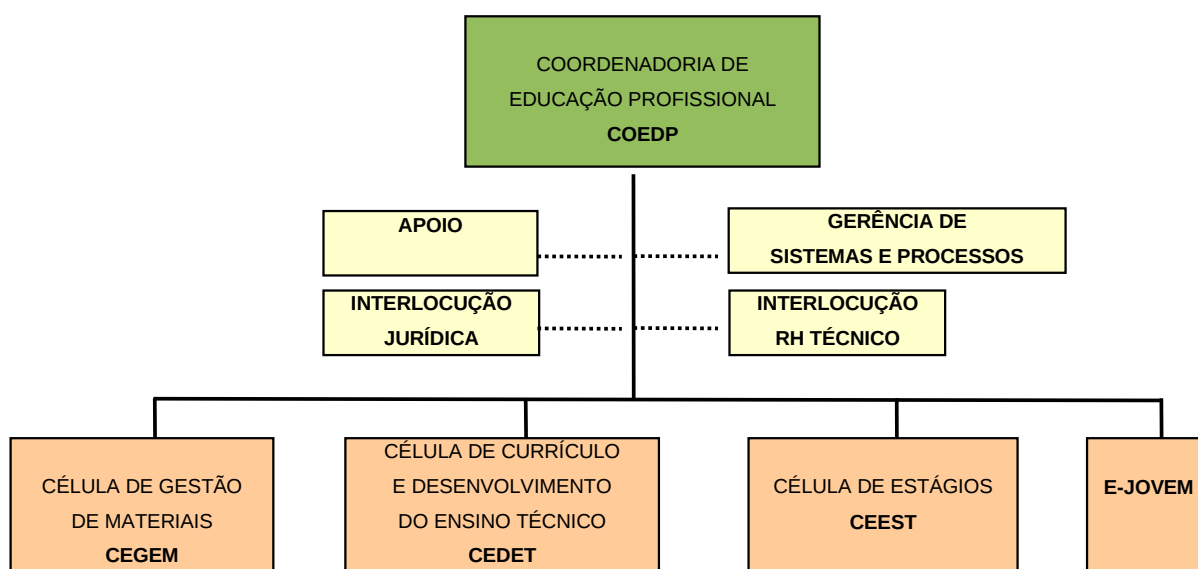
- I – definir o modelo de gestão e pedagógico das Escolas de Educação Profissional e implementá-los em articulação com a SEFOR, CREDES e Instituições colaboradoras;
- II – coordenar as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados pactuados e a sustentação e continuidade da rede de Escolas de Educação Profissional;
- III – definir objetivos, metas e o padrão de funcionamento da rede de escolas em tempo integral com oferta de educação profissional e garantir, em articulação com a CREDE e SEFOR, a infraestrutura física, recursos materiais, e insumos que permitam as Escolas Estaduais de Educação Profissional, o desenvolvimento satisfatório de suas atividades;
- IV – fomentar o desenvolvimento de perfil protagonista e empreendedor dos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais de Educação Profissional;
- V – contribuir com a formação de jovens, no âmbito das Escolas de Educação Profissional, imbuídos de uma visão ético-política, capazes de serem líderes em processos de mudanças, participando criativa e solidariamente no

encaminhamento de questões que dizem respeito ao bem comum. (CEARÁ, 2010).

Este documento foi publicado em Diário Oficial do Estado na data de 04 de agosto, atualizando decreto anterior, adicionando o EMI à missão da SEDUC, bem como delimitando as atribuições da nova coordenadoria.

A COEDP está organizada conforme organograma abaixo:

Figura 1 – Organograma da Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP.



Fonte: www.seduc.ce.gov.br.

1.3.1. Princípios Norteadores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

Como já explicitado, a concepção de educação profissional adotada pelo Ceará está alinhada aos preceitos defendidos pelo governo federal. Assim, o governo do estado, ao optar pela implantação do EMI, vai ao encontro das demandas desta concepção que tem como alicerce a integração do ensino médio ao técnico.

Além do currículo integrado, a proposta visa a implementação da escola em tempo integral, com nove horas diárias de atividades, em consonância com a preocupação de ressignificar a escola pública. A ideia é proporcionar uma

formação mais longa, voltada à consolidação de uma oferta curricular que contemple a formação acadêmica, profissional e diversificada que, em um patamar ideal de desenvolvimento, possa promover a integração curricular, favorecendo assim, a almejada proposta de formação politécnica, omnilateral.

Para o êxito desta nova proposta, a metodologia de trabalho é baseada na integração curricular do ensino médio e o técnico, além do estabelecimento da formação em tempo integral para os alunos, da mesma forma, professores, funcionários e gestores permanecem em horário integral na escola.

Neste sentido, o documento acima citado nos informa:

É, portanto, na perspectiva de tornar real este novo enfoque de educação e de escola, que a Secretaria de Educação apresenta esta proposta à sociedade cearense. A proposta de Escola Pública em tempo integral se destina às escolas de ensino médio integrado à educação profissional. A essencialidade do projeto de Escola Pública Integral centra-se exatamente na garantia de novo conceito e de uma nova proposta curricular para a Escola Pública do Ceará. Um conceito que agrega de modo articulado as categorias de “**Escola**” como espaço social de aprendizagem; de “**Pública**” como direito inalienável e intransferível de todos e de “**Currículo Integrado**” como prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana (CEARÀ, 2010, p. 06).

Os Referenciais ainda enfocam outros princípios em que a oferta de EMI no Ceará deve ser alicerçada, são eles:

Garantia da qualidade de ensino-aprendizagem, Ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido e gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola (Idem).

Os princípios enunciados indicam que o projeto vai ao encontro da concepção de gestão democrática já explicitada no início do capítulo, quando orienta que deverá ser desenvolvida a “gestão compartilhada, além dos preceitos de responsabilização, quando enfoca a garantia da qualidade de ensino-aprendizagem”.

A gestão escolar foi tratada como condição estratégica para o desenvolvimento das EEEPs. Tanto que, a escolha dos diretores das escolas profissionais, foi criteriosamente definida em quatro etapas de avaliação.

O governo realizou em 2008 uma seleção pública que consistia em uma prova de conhecimentos gerais sobre educação, raciocínio lógico, administração pública, legislação educacional e educação profissional. Após a aprovação na primeira etapa, o candidato deveria passar por uma avaliação de cunho comportamental executada por uma equipe de psicólogos. A terceira fase constituiu-se em uma avaliação dissertativa acerca do contexto da educação profissional no Brasil e no mundo e, por fim, uma entrevista com o Secretário Adjunto da SEDUC Maurício Holanda e o Secretário Executivo Idilvan Alencar, definia o quadro final dos novos gestores das escolas profissionais, bem como a lotação dos diretores.

Em relação aos gestores escolares, ressalta-se a presença do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), em parceria com o governo do estado, com o papel de formação através da implantação de uma filosofia (modelo) de gestão das EEEPs.

O modelo de gestão da escola profissional é baseado na Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE)¹⁴, cujos pilares são a pedagogia da presença, que se resume na prática em que todos os educadores dedicam seu tempo para conhecer e formar seus educandos, a partir do horário integral de trabalho; e à educação pelo exemplo, que se refere à postura que os educadores devem desenvolver no convívio escolar, alinhando suas práticas às premissas pedagógicas da escola, bem como ao regimento escolar, servindo de exemplo ao estudante primeiramente através de suas ações. As duas ferramentas citadas são importantes para a integração do aluno ao novo modelo de escola.

No período de estruturação da COEDP, a participação do ICE se fez pertinente, pois se tratava da instituição que elaborou a filosofia de gestão, bem como formatou e implementou a primeira experiência da TESE em uma escola pública, o Ginásio Pernambucano, localizado em Recife-PE. Essa experiência

¹⁴ A TESE surgiu a partir de uma adaptação da TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht - para a aplicação na educação pública de nível médio. Essa ação ocorreu quando um grupo de empresários, ex-alunos do Ginásio Pernambucano, escola pública tradicional de Recife, elaborou um plano de intervenção com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino da escola, a partir da parceria da iniciativa privada e do governo do estado, promovendo transformações gerenciais na escola pública. Caracteriza-se pela incorporação de preceitos da administração e gestão de instituições privadas no âmbito da gestão pública, coordenadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela educação (ICE)

demonstrou bons resultados educacionais e recebeu destaque nacional como uma experiência de gestão escolar de qualidade. Desta forma, os consultores do ICE tiveram o papel inicial de liderar a estruturação da equipe e da oferta de educação profissional no estado do Ceará. Essa parceria durou até 2010, quando houve a consolidação da TESE e da Coordenadoria de Educação Profissional.

A TESE estabelece premissas ligadas à visão empresarial, como estratégias de responsabilização, estabelecimento de metas, monitoramento (Ciclo PDCA)¹⁵, bem como, o compromisso pelos resultados pactuados nos instrumentos de gestão.¹⁶

Em suas orientações, corrobora com o desenvolvimento dos conceitos baseados nos pilares do conhecimento contidos no relatório de Jacques Delors para a UNESCO¹⁷ (2003): Aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, articulando assim a formação cognitiva, a formação humanística e a formação profissional, de acordo com o Manual Operacional da TESE¹⁸:

A Tecnologia Empresarial Socioeducacional foi modelada de acordo com a TEO¹⁹, tomando-se como parâmetro seus princípios, conceitos e critérios. Estes foram agregados às quatro aprendizagens fundamentais contidas no Relatório de Jacques Delors e denominadas de pilares do conhecimento, quais sejam: **aprender a conhecer** – adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer** – poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos (conviver)** – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e **aprender a ser** – realizar-se como pessoa em sua plenitude (2008, p. 07).

¹⁵ Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check e Action*): Planejar, Fazer, Avaliar e Refazer. Trata-se de um planejamento que é avaliado em busca de manter os resultados esperados. Foi desenvolvido na década de 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart nos EUA.

¹⁶ Plano de Ação de período anual, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Programa de Ação (O mesmo se destina a um plano individual de ação dos atores escolares diante do plano de ação, que tem um amplitude coletiva da escola).

¹⁷ **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 8ª Ed. – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

¹⁸ MANUAL OPERACIONAL – Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional: Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, S/d.

¹⁹ TEO- Tecnologia Empresarial Odebrecht provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A.

A filosofia de gestão empregada nas EEEPs que orienta as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar, mais do que regra a ser seguida, almeja uma mudança de postura a ser estabelecida nas escolas. O foco é a formação do aluno, o estabelecimento de qualidade no processo de ensino. Assim deverá haver o redirecionamento das práticas naturalizadas historicamente nas escolas públicas, tais como a falta, atrasos, descompromisso com os resultados, etc. Desta forma, deseja-se incorporar conceitos da iniciativa privada para romper com paradigmas consolidados indevidamente sobre as instituições públicas de ensino.

A referida tecnologia social visa dar suporte para que a escola modifique seus processos em prol da qualidade da prática educativa, priorizando essa vertente como um dos elementos estratégicos da gestão escolar socialmente responsável (CEARÁ, 2010).

Para isso a TESE estabelece cinco premissas a serem desenvolvidas pela escola, através da elaboração de um Plano de Ação. São elas: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade.

Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa,

A palavra protagonismo é formada por duas raízes gregas: proto, que significa 'o primeiro, o principal'; agon, que significa 'luta'. Agonistes, por sua vez, significa 'lutador'. Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal, ator principal. Uma ação é dita protagonica quando, na sua execução, o educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sóciocomunitário (COSTA, 2000. p. 34).

Ser um jovem protagonista significa tomar “as rédeas de sua vida” e procurar ter uma atitude proativa diante os percalços que a mesma impõe. Entender que está em si a força transformadora de sua vida, de sua família, de sua comunidade e que o mesmo deve sentir-se “sujeito” da História, como na acepção que nos legou Paulo Freire:

Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. (...) Constatando, nos tornamos capazes e *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 2006).

Sobre as outras premissas, citamos o Manual Operacional da TESE para referenciá-las:

Formação continuada: A dinâmica atual do mundo do trabalho coloca o conhecimento como questão central, tornando a formação continuada como uma das principais exigências. A integração do ensino médio com a educação profissional aponta para a formação continuada como uma exigência ainda maior, especialmente do professor que atuará na Escola Estadual de Ensino Médio articulado à Educação Profissional. Isto exige uma disposição dos educadores para um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e de compromisso com o seu autodesenvolvimento.

Atitude empresarial: Isto significa, essencialmente, o foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados. A Escola Estadual de Ensino Médio articulado à Educação Profissional deve ser eficiente nos processos, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados.

Co-responsabilidade: Significa responsabilidade compartilhada. Educadores, pais, alunos, SEDUC e outros parceiros comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo a eficiência nos processos e a eficácia nos resultados.

Replicabilidade: A replicabilidade diz respeito à possibilidade de aplicação de uma dada solução em outras situações concretas, e à possibilidade de se adaptar a alternativa técnica a outras situações. A replicabilidade diz respeito, portanto, à aplicação da Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional – TESE em outras escolas, bem como, os demais processos e práticas pedagógicas inerentes à educação profissional, já consolidados (CEARÁ, 2010, p. 06).

1.3.2. Organização das EEEPs: seleção de alunos e professores, organização dos recursos humanos e ferramentas pedagógicas.

Os alunos das escolas estaduais de educação profissional são selecionados a partir das notas do 9º ano conforme portaria de matrícula lançada pela Secretaria de Educação anualmente em diário oficial. Os mesmos ingressam no 1º ano do ensino médio, cursando as disciplinas da base comum,

área diversificada²⁰ e disciplinas técnicas durante os três anos do ensino médio em turno integral.

Em relação aos docentes da base comum, conforme lei de criação das EEEPs, o gestor deverá, após chamada pública para adesão de professores da efetivos da rede ou temporários, selecioná-los. Todos os professores são lotados 40h no período integral, independente da carga horária efetiva em sala de aula.

Os professores das disciplinas técnicas são contratados pelo CENTEC, a partir de seleção e encaminhados para lotação nas escolas de acordo com a carência específica de cada unidade escolar, podendo ser lotados com carga horária diferentes, no mínimo de 10h e máximo de 44h.

O núcleo gestor da escola é formado pelo diretor e três coordenadores escolares e, um deles, é destacado para organizar o período de estágio dos estudantes, que ocorre durante o 3º ano. O coordenador de estágio, além de suas atribuições pedagógicas, é responsável pela organização e acompanhamento do período de estágio dos alunos, desde a captação de vagas e formalização legal dos estágios, passando pelo acompanhamento de frequência, até o a supervisão do desenvolvimento pedagógico desse componente curricular obrigatório.

Além dos coordenadores escolares, as EEEPs contam com os coordenadores de curso, professores técnicos que são lotados 20h em sala de aula e 20h como coordenadores do curso em que atuam auxiliando a coordenação escolar no desenvolvimento do curso técnico, bem como na integração curricular e no campo de estágio.

Outros suportes pedagógicos importantes para o núcleo gestor escolar são: o professor diretor de turma²¹, professor laboratorista²², professor de laboratório de informática educacional²³.

²⁰ Disciplinas da área diversificada: Formação Cidadã, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo, Horário de Estudo e Projetos. Essas disciplinas são lecionadas pelos professores da base comum a partir de formação específica.

²¹ O Projeto Diretor de Turma surgiu em Portugal e desde 2007 começou a ser implantado em Escolas no Estado do Ceará em uma parceria entre a Secretaria Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Seção Ceará (ANPAE-CE). Em 2008, com a implantação das primeiras Escolas Estaduais de Educação Profissionais no Ceará, o projeto foi incorporado as EEEPs. Nesse processo de implantação nas Escolas de Educação Profissional, a coordenadora do Projeto Diretor de

Sobre o projeto diretor de turma, há que se pontuar de maneira mais aprofundada devido sua importância no cotidiano escolar. O projeto consiste em um professor que, além de sua disciplina regular, leciona também a disciplina de Formação Cidadã, na qual faz um levantamento de dados dos alunos dessa turma, caracteriza-os, analisa-os e propõe ações específicas para temas de estudo durante a disciplina, visando equacionar eventuais problemas e carências de cunho pedagógico e de relacionamento detectados durante esse diagnóstico inicial.

Para isso, o professor preenche instrumentais individuais dos alunos, promovendo um diagnóstico geral da turma em que atua. O conjunto dos instrumentais é arquivado (arquivo vivo) em um “dossiê” que cotidianamente é utilizado pelo diretor de turma e/ou pelo núcleo gestor da escola, seja para colher informações, complementá-las ou atualizá-las, sendo um instrumento basilar para o projeto.

No dossiê encontramos o registro fotográfico dos alunos da turma, fichas individuais com informações que vão desde o endereço, profissão dos pais, alergia a medicações até o transporte utilizado pelo aluno para chegar à escola. Encontramos também fichas de ocorrência de indisciplina, atestados médicos, autorizações para aulas de campo, dentre outras informações sobre os alunos.

Desta forma, as escolas têm condições de conhecer melhor a vida dos alunos podendo atuar de modo mais adequada e eficaz para combater eventuais problemas que possam afastar os alunos da vida escolar.

Além disso, o diretor de turma é um elo importante entre a escola, o núcleo gestor e os pais, já que o mesmo tem grande proximidade com uma turma específica, obtendo muitas informações e conhecimentos a respeito desses alunos, tendo horário específico para atendimento aos pais e

Turma é a professora portuguesa Haidé Eunice G. F. Leite. Hoje a rede regular também pode optar lotar professores nessa função.

²² Professor com formação na área de ciências (física, química ou biologia), lotado 40h no laboratório de ciências, com a função de coordenar e preparar aulas práticas junto aos professores da área, além de desenvolver projetos junto aos estudantes. Existe nas escolas regulares um professor lotado no laboratório de ciências, contudo o mesmo tem sua carga horária dividida: 20h em sala de aula e 20h no laboratório.

²³ Professor lotado 40h no laboratório de informática, para desenvolver atividades utilizando as TICs, auxiliando os outros professores. Vale ressaltar que toda a rede estadual de ensino conta com essa lotação, não sendo exclusividade das EEEPs.

autonomia para reunir-se com alunos, núcleo gestor e demais professores para deliberar sobre assuntos referentes à turma.

Anualmente o diretor de turma fica responsável em liderar a reunião diagnóstica, onde participam pais e alunos representantes de turma, professores, núcleo gestor e funcionários da escola. Na reunião, o diretor de turma informa aos demais a caracterização da turma, bem como aponta interesses dos alunos e dos pais, levando os mesmos a pronunciarem-se durante a reunião, ao mesmo tempo em que colhe outras informações dos demais professores da turma, registradas em ata.

Durante o ano ainda são realizadas reuniões bimestrais para análise dos resultados da turma, bem como para elaboração coletiva de propostas para ações específicas para cada turma.

2. O PERCURSO DA TEORIA À PRÁTICA: ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS EEEPS NO CEARÁ.

No capítulo anterior, tratei do cenário brasileiro acerca do desenvolvimento e dos debates sobre a educação nas últimas décadas e abordei mais especificamente a educação profissional no Brasil após a redemocratização a partir da segunda metade da década de 1980. O texto pontuou de forma mais específica as visões e direcionamentos dados à política de educação profissional no país a partir do enfoque comparativo entre o Governo Fernando Henrique Cardoso, Governo Lula e o início do Governo Dilma Rousseff. Percebendo assim, pontos confrontantes entre as duas políticas, materializados nos decretos regulatórios sobre o tema nos governos acima citados.

Destaquei ainda, o contexto histórico que promoveu o tema de educação profissional para a formulação de uma agenda irradiadora de políticas públicas em âmbito nacional, bem como as condições que provocaram a adesão do Estado do Ceará às políticas incentivadas pelo Governo Federal, políticas estas que proporcionaram a implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

O capítulo inicial foi dedicado a compreensão da etapa inicial do ciclo de políticas, a agenda, bem como foram anunciados aspectos da formulação e implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Diante disso, ressaltou-se a necessidade de compreender como o desenvolvimento da fase inicial do ciclo da política de EMI no Ceará repercute para o desenvolvimento da mesma. Essa caracterização apontou alguns pontos a serem analisados, dentre eles como se deu o processo de materialização da política, os caminhos percorridos, os impasses, os constrangimentos, as dificuldades apresentadas, bem como as estratégias dos agentes da política para tornar possível a concretização do EMI.

Assim, no presente capítulo, abordarei as fases seguintes do ciclo de políticas, a formulação, decisão e implantação a partir da análise das entrevistas realizadas, dialogando com os autores que embasam teoricamente a pesquisa sobre a implementação de políticas públicas no campo educacional,

bem como, os que imprimem argumentos sobre a relevância do tema para a pesquisa em educação na contemporaneidade.

Dentre eles, Stephen Ball (1992), Jefferson Mainardes (2006), Eduardo Salomão Conde (2011), José Roberto Rus Perez (2010). Utilizaremos ainda autores que estudam os temas relativos à educação profissional, as disputas no campo ideológico acerca dos rumos do EMI no Brasil, bem como uma discussão sobre o currículo integrado. Desta vertente, podemos destacar Marise Ramos (2010), Jean Claude Forquin (1993), Gaudêncio Frigotto (2011), Nora Krawczyk (2011), dentre outros.

Neste capítulo, os depoimentos obtidos através de entrevistas semiestruturadas complementam as fontes documentais apresentadas anteriormente e, principalmente, possuem a função de alicerces para guiar as análises das fases do ciclo de política, através dos discursos dos agentes da reforma educacional abordada. No âmbito da formulação e decisão, entrevistei o Secretário Executivo de Educação do Ceará, Sr. Idilvan Alencar²⁴ e a Coordenadora de Educação Profissional, Sra. Andrea Rocha²⁵, aprofundando assim, a análise sobre a intencionalidade e os parâmetros decisórios da política. Já no âmbito da implementação nas escolas, entrevistei os diretores de seis escolas sobre os critérios explicitados na introdução da pesquisa.

2.1. Fase inicial – Formulação e Decisão da Política: O desenho da política das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

A fase inicial do ciclo de políticas reflete a intencionalidade do projeto e as discussões apontadas na agenda política do país acerca do tema. No caso estudado, as escolhas da gestão na esfera estadual foram influenciadas pelo debate mais amplo no campo nacional. Sobre isso Andréa Rocha comenta em sua entrevista:

²⁴ Idilvan Alencar é graduado em Engenharia Civil e auditor fiscal da Secretaria da Fazenda - SEFAZ, licenciado para atuar no cargo de secretário executivo da SEDUC – CE.

²⁵ Andréa Araújo Rocha Nibon é graduada em Ciências Contábeis, possui especialização em Arte Educação e contabilidade Gerencial publica e privada. Concluiu MBA em Gestão de projetos e processos e Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Desde 2010 atua como Coordenadora da educação profissional da SEDUC/CE.

(...) A política estadual, de uma maneira geral, os estados estão antenados com a política federal. Então há toda uma discussão do próprio ministério com as redes para que as políticas acabem se desenvolvendo e chegando aos estados e aos municípios. Com a Educação Profissional foi dessa maneira. Com a atualização e novos decretos, veio toda essa pauta da educação profissional encontrando uma discussão no Brasil todo. Então em 2008 já com esse financiamento, que foi o Brasil Profissionalizado, os estados aderiram.

O Estado do CE foi um que conseguiu apresentar o maior número de projetos, conseguiu captar 70 % dos recursos, inicialmente, isso em 2008, 2009. Começou a organizar, porque em 2007 e o próprio 2008, a matrícula de Educação Profissional na rede estadual de educação era zero. Para dizer que não era zero o que existia nessa área era uma única escola que tinha uma matrícula de aproximadamente 100 alunos, com um único curso técnico de enfermagem, mas não era uma política, era uma vontade, uma decisão de um diretor que conseguiu executar esse curso durante um bom tempo. Agora, não era na rede, em nenhum momento foi discutido como uma política. (Andréa Rocha, entrevista concedida em setembro de 2013).

Desta forma, apontamos a agenda nacional como um forte impulso para a adesão do Governo do Ceará, já que havia um alinhamento político entre as duas esferas, e, para além disso, um cenário propício para a implantação da educação profissional no Ceará devido a escassez de oferta como nos informa Andréa Rocha em seu depoimento.

A disponibilidade de programas de financiamento, bem como a demanda do mundo do trabalho, o déficit de aprendizagem dos alunos deste nível, constatados nas avaliações externas e, por fim, a necessidade de ampliação da oferta do Ensino Médio pela esfera estadual, questões respaldadas pelas discussões pulsantes sobre o Ensino Médio no período, foram os fatores que impulsionaram o desenvolvimento da política no estado.

A afirmação acima é respaldada pela justificativa desenvolvida no Plano Integrado de Educação Profissional do Governo do Estado que determina a necessidade de alinhamento entre as políticas públicas federais e as das outras esferas políticas do país, além de delimitar os objetivos da apropriação das políticas educacionais e os papéis dos entes federados.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) conduzido pelo governo Lula, a educação deve

harmonizar-se com os objetivos fundamentais da própria República [...]

Para isso, é imperativo adotar-se um modelo de desenvolvimento incluyente, que favoreça o acesso à educação de qualidade em todos os níveis, criando um novo paradigma pedagógico que privilegie o pensamento analítico e a criatividade como regra na busca da inovação. Sem dúvida, a educação profissional e tecnológica é elemento equalizador das desigualdades regionais e poderoso instrumento para o pleno exercício da cidadania, desde que assumida como prioridade, em um projeto de desenvolvimento nacional. [...]

São desafios que o PDE pretende responder por meio de um acoplamento das dimensões educacional e territorial, operado pelo conceito de arranjo educativo, pelo qual busca, a partir de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação, na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo. É importante salientar que regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras, para execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação de forma a concertar a atuação das entidades federadas sem ferir-lhes a autonomia. (2008, p.08 e 09)

Obviamente não podemos relacionar de maneira simplista e determinista o contexto histórico e o desenvolvimento das políticas públicas, nem tampouco apartar as políticas do contexto em que são gestadas e implementadas, ou seja, faz-se necessária uma análise mais profunda acerca do processo que tornou um determinado problema, em um “problema social” de maneira a pautar a agenda política do país e proporcionar a elaboração de políticas públicas.

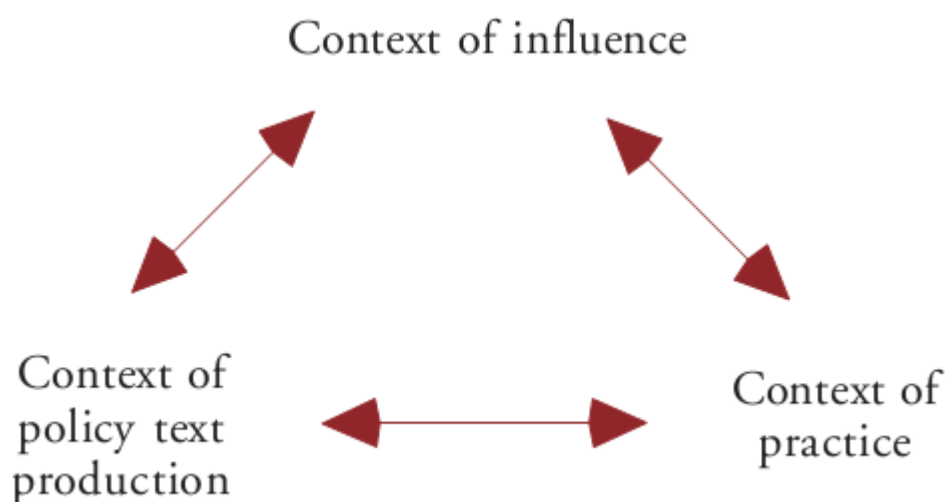
Mainardes (2006) em seu texto **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**, ao analisar o ciclo de políticas sob a ótica de Stephen Ball e Richard Bowe²⁶, chama atenção sobre a relação entre o contexto e o desenvolvimento desse processo.

Para o autor, deve ser levado em consideração o contexto que influenciou a agenda, o contexto do momento de formulação da política, bem como o contexto da prática, da implantação propriamente dita. Destacando que se trata de um fluxo, com características dinâmicas que influenciam o

²⁶ Jefferson Mainardes desenvolve seus estudos sobre o tema abordado a partir do conceito do Stephen Ball, tendo papel importante em introduzir e disseminar essas análises no Brasil, tendo em vista a escassa disponibilidade de textos traduzidos para o português do Professor do *Institute of Education* da Universidade de Londres.

desenvolvimento e efetivação da política, principalmente levando em consideração a inserção dos agentes dentro desse processo. Sobre isso, elaborou o seguinte gráfico explicativo:

Figura 2 – Contextos da Formulação de uma Política.



Fonte: MAINARDES, 2006, p.51.

A metodologia de análise defendida pelo autor se mostra pertinente para estudo sobre políticas públicas no campo educacional, municiando o pesquisador com ferramentas capazes de proporcionar maior eficiência na análise de políticas públicas.

No caso, a sugestão é analisar o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Para o primeiro deles, existem atores que influenciam a formulação da política. Atuam neste contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. [...] Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência [...]. Trabalhos mais recentes apontam para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais (MAINARDES, 2006, p. 51).

Para o autor, o contexto de influência é aquele que proporciona os debates que, por sua vez, impulsionam as questões da agenda política; o

contexto da produção do texto pode ser entendido como aquele que gera as fases da formulação e decisão do ciclo de políticas; e o contexto da prática, o momento em que são dadas as condições objetivas de implantação da política.

Para cada contexto teremos agentes diversos envolvidos atuando na aplicação da política a partir da sua visão de mundo, do seu posicionamento social e político, imprimindo assim, diferentes nuances, interpretações e apropriações da política, provocando alterações e reformulações. Essa dinâmica torna ainda mais complexa o estudo sobre políticas públicas.

Contexto da influência: é o momento onde as políticas públicas são gestadas e os discursos políticos são construídos; é nesse contexto que grupos de interesses diversos procuram influenciar na definição das propostas políticas. Está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas; Contexto da produção: é quando os textos políticos e legais oficiais são elaborados, levando-se em consideração as discussões, disputas e acordos que ocorrem entre os grupos envolvidos na organização da proposta política; [...] Contexto da prática: é o momento em que a proposta política está sujeita a interpretação dos diferentes atores envolvidos no processo, podendo sofrer modificações e ser recriada, tendo em vista a sua aplicabilidade (MAINARDES, 2006, p.01).

Essa fase inicial, geralmente é liderada pelas instituições governamentais, quando o poder executivo propõe ao poder legislativo, sob a argumentação de responder às questões emergidas do problema social, as políticas públicas pautadas pela agenda política.

Para Condé (2011),

A agenda é uma lista de questões relevantes e conduzidas pelo poder constituído [...]. Para ganhar relevância, o problema a ser solucionado geralmente atende a algumas condições, a saber: seja do interesse do governo eleito e/ou capaz de mobilizar ações de grupos externos; resulte de uma crise que demande solução mais imediata sem aumentar o problema; seja resultado do aproveitamento de uma janela de oportunidade (*window opportunity*) que pode ser derivada de uma crise, de uma situação dramática ou da abertura de espaço sobre um tema que antes não se apresentava. (2011, p. 08)

Na fase inicial da formulação da política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional do Ceará, além da Secretaria de Educação, outras instituições ligadas ao ensino profissional foram partícipes das discussões sobre os encaminhamentos da política. Sobre esse processo, afirma Idilvan Alencar em entrevista:

Foi uma reunião que aconteceu no Palácio do Governo que estavam presentes, a Secretaria de Educação, Secretaria de Ciência e Tecnologia, todos os meios que operavam a educação profissional no estado, reitor do Instituto Federal, SESI, SENAC, FIES, CDL, ADACE, todos os setores que operavam [...] SINE – IDT, CENTEC, todos esses órgãos presentes. E o governador na ocasião disse que tinha interesse em implantar as escolas de educação profissional no estado. Nesse momento ainda não tinha uma ação mais forte do MEC, nesse momento era o estado tentando se movimentar. [...] depois da reunião, aconteceram várias outras reuniões aqui (SEDUC), basicamente com a SECITECE, com CENTEC e com Instituto Federal. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013).

Um ponto de destaque nessa fase foi a decisão política do governo do estado em atribuir a Educação Profissional à responsabilidade da Secretaria de Educação, promovendo uma definição a respeito da iniciativa do desenvolvimento da política. Essa ação foi destacada em entrevista pelo secretário executivo:

No âmbito do Estado, existia uma falta de definição de quem conduzia essa política, porque a SECITECE historicamente, com o CENTEC que é um braço operacional, era quem conduzia essa política. Então eu diria que o primeiro ponto assim estratégico que sofreu uma forte alteração foi trazer essa política da SECITECE para o âmbito da SEDUC, isso no nível da gestão eu acho que foi o momento mais decisivo. Essa costura política ela foi feita pelo governador. Porque tinha essa indefinição, até porque você sabe que ao longo da história do Ceará o que existia de educação profissional era a antiga Escola Técnica Federal [atual Instituto Federal] e o do estado era SECITECE via CENTEC que não era de ensino médio integrado. Era educação profissional? Sim. Mas muito a nível de FIC, [de Formação Inicial Continuada], muito específica com as redes, com os pólos e nós sabemos também que ao longo do tempo o CENTEC teve um ação enorme, ele tinha um público bem maior na década de 90 e nos anos 2000 ele foi encurtando essa irradiação. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013)

Essa definição pode ser analisada como uma estratégia do executivo estadual em proporcionar à secretaria de educação papel protagonista no seu governo. Vale ressaltar a parceria entre o governador Cid Gomes e a secretária Izolda Cela desde o seu mandato enquanto Prefeito de Sobral²⁷, quando Cela foi sua Secretária Adjunta e de Educação obtendo resultados educacionais reconhecidos nacionalmente com a implantação do Programa Avaliação na Idade Certa (PAIC) que, posteriormente, foi adotado no plano nacional através do PNAIC²⁸. Desta forma entregava à SEDUC a responsabilidade de desenvolver uma das principais políticas do seu mandato, servindo como carro-chefe das realizações do Governo do Estado.

Além da questão política, destinada a destacar a Secretaria de Educação, infiro também a estratégia pedagógica/ideológica de não isolar a educação profissional na Secretaria de Ciência e Tecnologia, com intuito de ratificar a política nacional no que diz respeito a fomentar o ensino médio integrado à educação profissional, com ênfase no currículo integrado. É o que afirma Andréa Rocha remetendo à implantação da política:

[...] paralelo a isso nasceu a discussão no âmbito das secretarias sobre implantação dessas escolas [EEEP], se inicialmente ficaria a cargo da SECITECE ou da SEDUC. Pelo reconhecimento de ser educação básica, o governador e os secretários entenderam que deveria ficar na responsabilidade da secretaria da educação já que era o seu negócio, não é? E a questão de decidir o modelo, naquela época, o governo federal [empregava] incentivo maior era para que os Estados aderissem ao Brasil Profissionalizado, mas ao ensino médio integrado, com o foco no EMI, era a grande política, inclusive com o aporte para a construção de escolas e nós aderimos, não sei te dizer agora exatamente quantas escolas hoje nós já temos financiadas, mas eu tenho esse número, só não tenho de cabeça. Das 98 escolas que estão funcionando hoje, 40 são padrão MEC. Dessas tem uma boa parte do governo federal, mas tem recursos próprios também. Então foi uma decisão gerencial também, quando o Estado não tem matrícula de educação profissional a opção pelo modelo integrado foi uma decisão gerencial, a gente decidiu por um único modelo já que estaríamos iniciando, então seria muito mais complicado ofertar várias modalidades, então vamos focar em um único modelo. (Andréa Rocha, entrevista concedida em setembro de 2013).

²⁷ Cid Gomes exerceu dois mandatos como prefeito de Sobral entre os anos de 1997 e 2004.

²⁸ Informar o que é o PAIC, PNAIC e a repercussão nacional.

Definidas as responsabilidades da implantação, foram iniciadas as discussões sobre o modelo a ser adotado, dentro do que se pensava para a formulação da política mediante o contexto e a experiência do Ceará até aquele momento.

Neste intuito a SEDUC buscou conhecer experiências de outros estados do Brasil, bem como de outros países. Houve um intercâmbio principalmente com a experiência desenvolvida em Pernambuco que, embora não fosse de educação profissional, serviu de base para adaptação de outros elementos constitutivos do modelo a ser implantado no Ceará.

Destacou-se a experiência do Ginásio Pernambucano como lembrou Idilvan Alencar em entrevista:

Inicialmente, essa questão da escola de ensino médio integrado, antes disso teve a escola em tempo integral. Então nós fomos a Pernambuco, eu fui com Maurício [Holanda]²⁹ e Conceição [Ávila]³⁰, e lá nós conhecemos o Ginásio Pernambucano (GP). Esse GP tem uma história que é, [...] foram ex-alunos que iam passando lá pela escola e acharam a escola sucateada e acabada, então eles fizeram todo um movimento para que essa escola fosse pintada, restaurada, reformada e ela passou a ser em tempo integral e foi nela que se desenvolveu a TESE, no GP. De lá eles expandiram para Bezerras, para outros municípios, Petrolina, Salgueiro, municípios de Pernambuco e foi lá com a ajuda do ICE.³¹ Então nós trouxemos esse modelo de escola em tempo integral, antes da escola profissional em tempo integral. Na implantação, na formação dessa política aí é que aparece em paralelo, começa a trabalhar para ser profissionalizado. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013).

Ainda sobre as referências da experiência do Ginásio Pernambucano para o desenho da política no Ceará, Andréa Rocha salientou:

[...] Com isso, nessa discussão, o professor Maurício [Holanda], secretário adjunto, ele foi convidado por um grupo de empresários para conhecer uma experiência do Ginásio Pernambucano em Recife. Então foi uma espécie de “missão” que eles fazem e o Maurício foi nesse grupo. Lá visitando, ele conheceu um empresário chamado Marcos Magalhães que

²⁹ Maurício Holanda é Secretário Adjunto de Educação.

³⁰ Professora Maria da Conceição Ávila de Misquita Viñas – Exercia a época o cargo de Coordenadora da Gestão Escolar - CODEA/SEDUC

³¹ ICE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

apresentou uma experiência que já estava sendo executada nessa escola, o Ginásio Pernambucano, chamada TESE, Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional. A TESE é uma adaptação da Teoria Odebrecht (TEO). É uma ferramenta de gestão implantada em uma empresa que eles ajustaram adequaram para a educação e testaram em uma escola. Isso porque um grupo de empresários pernambucanos, alto executivos, no caso do Marcos Magalhães, alto executivo da Philips, de férias no Brasil, porque ele era diretor da Philips na América Latina, ele de férias em Pernambuco, viu que a escola que ele tinha estudado, um prédio arquitetônico muito bonito, estava em ruínas. E ele se viu na obrigação de contribuir com aquele monumento que era tão relevante e significativo para a vida dele. Então ele reuniu outros empresários, ex-alunos daquele colégio e resolveram captar recursos para recuperar o prédio. Quando essa reforma ficou pronta, ele disse assim, bom e a nossa responsabilidade pela formação dos alunos? Pela qualidade do ensino? Então foram buscar ferramentas, foi onde surgiu a TESE. E esse modelo ele vive divulgando, e realmente no próprio material sistematizado da TESE, tem uma frase que diz que a TESE não é nada mais do que o óbvio. E realmente o óbvio no sentido de que é uma filosofia de gestão, é um material sistematizado que dá o “passo-a-passo”. É o que todos nós, como gestores, deveríamos fazer, não é? Que fala no planejamento, estratégias, em que cada um tem sua tarefa, que ele chama de negócio, é uma questão de visão de empresa, mas todos nós temos que dar resultados. Todos nós temos nossas obrigações, nossos deveres, e isso é uma tarefa sistematizada que ajuda. (Andréa Rocha em entrevista concedida em setembro de 2013).

Além desse aspecto, Idilvan Alencar ressalta que o Ceará, embora tenha se apropriado da experiência de Pernambuco, bem como do Brasil Profissionalizado, foi protagonista e inovador no sentido de aprimorar e adaptar as necessidades locais às pautas da política nacional de educação profissional:

[...] E o Brasil Profissionalizado tinha um modelo de prédio em um determinado padrão [...]. Esse projeto já estava no MEC há algum tempo só que ele estava parado. Falava-se em educação profissional, mas não tinha efetivamente uma ação mais forte. Nós fomos ao MEC atrás desse projeto, e disseram: não o projeto arquitetônico que tem aqui feito pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, a escola técnica do Rio Grande do Norte pegou, fez, só que não está completo. Falta a parte de instalação elétrica [...]. Então nós trouxemos o projeto para o estado do Ceará, contratamos uma banca de engenheiros e arquitetos e desenvolvemos esse projeto. O MEC vinha duas vezes por mês inspecionar. Quando o projeto foi concluído nós entregamos de volta ao MEC, ou seja, a participação do Estado no Brasil Profissionalizado é muito além de um Estado que foi conveniado, até a estrutura física nós

ajudamos no modelo de definição do projeto. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013)

O Ceará contribuiu com o projeto arquitetônico das escolas chamadas de Padrão MEC, que são financiadas pelo Governo Federal. Portanto, sua ação não ficou restrita a adesão e aceitação dos termos de convênio para o financiamento da educação profissional, o estado contribuiu em alguns aspectos para a definição de pontos importantes como o modelo de prédio a ser financiado pelo MEC para a implantação da educação profissional.

A fase de decisão no ciclo de políticas tem por objetivo esclarecer a finalidade da política, definir o foco a ser abordado. Diz respeito às escolhas da gestão diante das possibilidades e limitações. Tem como meta traçar as estratégias que se pensa ser capaz de promover os objetivos pelos quais a política foi formulada, como uma resposta às questões levantadas com a agenda e formulação da política pública.

Para as EEEPs, após as primeiras decisões, outros pontos foram tomando a pauta da formulação da política. Dentre eles podemos citar: o tempo integral, a duração da formação, a filosofia de gestão, a seleção de professores e gestores, o modo de ingresso dos alunos nesta instituição, o modelo de educação profissional a ser adotado (articulada ou concomitante), ou seja, todos os elementos que compõe o desenho da política na forma pensada para sua implantação nas escolas. Sobre essas decisões, Idilvan Alencar nos explica detalhes sobre a implantação da política:

Chegamos a esse modelo de Ensino Médio integrado. Dai surgiram algumas discussões: Seria três anos ou quatro anos? [Duração do EMI]. Eu lembro que fui para um fórum que teve em Brasília, de educação profissional, I Fórum e na ocasião tinha umas mesas temáticas que nós vimos exemplos [...]. No Estado do Paraná não faz em três anos, faz em quatro, porque a alimentação é um custo caro. Isso nos assustou, saber se ia fazer em 3 ou em 4 [anos]. Depois eu fui até ao Instituto [Centro] Paulo Souza [SP]. [...] Chegamos no Paulo Souza, eu pedi para que eles viessem aqui no estado do Ceará para nos ajudar na formação da política. Eles nos deram muito material e contaram a história deles. Eles são ligados a outra secretaria, não é a educação. Eles têm uma atuação muito forte no interior e muito na agropecuária, eles são muito focados. É uma das redes, acho que a maior do país. Então acabou a gente ficando mais uma vez sem muito conhecimento. Depois nós chamamos uma mulher com o nome

Miriam que era coordenadora pedagógica do Instituto Federal para que ela tivesse meio expediente na SEDUC e meio no IF. Pedimos a cessão dela e foi concedida. E essa mulher foi a primeira pessoa assim que começou a nos dar suporte, só que mais uma vez vêm as diferenças de modelos. Lá [IFCE] é por seleção, lá não é em tempo integral. Então teve um momento que nós tivemos que entrar de “cara” e assim, dizer que Paulo Souza ajudou? É... Dizer que um Fórum ajuda? Ajuda. Dizer que o Instituto Federal ajudou? Também ajudou. Mas teve um momento que nós tivemos que decidir, porque esse modelo ele é único aqui no estado. Ele é único no estado, não é? Escola de ensino médio em tempo integral ele é único no estado. Então ele acaba sendo novo nas referências. O de Pernambuco ajudou? Na Tese e no tempo integral. Então foi uma junção desses [modelos todos]. Na verdade, aqui no Ceará muita coisa a gente teve que começar o processo. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013)

Acerca desses aspectos, percebemos o ineditismo da política, que, embora tenha sido alicerçada nos planos nacionais para o desenvolvimento da educação profissional, balizada pelo decreto Nº. 5154/2004, e que tenha sido influenciada por diversas experiências já implantadas no país, o caso do Ceará é totalmente novo e, por isso, esbarrou em diversas dificuldades para o seu desenho e posterior implantação. Acerca do ineditismo da política e da escolha do modelo de educação profissional, Andréa Rocha nos diz:

Porque tinha toda essa ambiência, os professores lotados em tempo integral, quando estou em tempo integral, não tem apenas as disciplinas da base comum, tem também toda a parte diversificada do currículo, que dão conta tanto da base comum como também de todo um aparato que é necessário do conhecimento desse mundo do trabalho que é tudo novo. É novo para professor, é novo para o aluno, é novo para a secretaria. Então essa decisão do tempo integral consequentemente leva a ter os professores em tempo integral também, lotado as 40 horas [aulas] na mesma escola como forma de potencializar e de melhorar, já em um piloto de pensar em outras escolas na rede também em tempo integral. (Andréa Rocha em entrevista concedida em setembro de 2013).

Sabemos que entre a formulação da política e sua implantação, há um longo caminho a ser percorrido. E esse caminho é permeado de conflitos, constrangimentos causados pelas relações de poderes e os diversos agentes envolvidos que são necessários para a materialização de uma nova política pública. No âmbito educacional, não é diferente. Vários interesses estão em

disputa, diversos atores com prioridades e posicionamentos teóricos e, por vezes, metodológicos diferentes, além das limitações orçamentárias, temporais e legais, necessitando uma intensa costura política e debates para o desenvolvimento desse processo. Sobre esse respeito Condé (2011) nos informa:

[...] Como decidir de que forma problemas públicos podem ser resolvidos? A política interfere então na formação de algo específico: as políticas públicas. [...] Cada parte, cada elemento, não automaticamente consensual. Surgem conflitos em torno dos valores, de princípios, de perspectiva ideológica. E também dos recursos disponíveis. Atores se manifestam, as instituições limitam e interferem, os recursos são disputados em termos financeiros e de poder efetivo. Constrangimentos se manifestam: dificuldades políticas, financeiras, do meio ambiente. **A política não é feita apenas por vontade, ela também se faz sob limitações.** (CONDÉ, 2011. p. 02 - grifo nosso).

Desta forma, esses constrangimentos e impasses devem ser superados ou conciliados na fase de decisão da política, quando os gestores responsáveis passam a definir ou delegar essa definição às entidades, instituições competentes (universidades, conselhos profissionais, consultores técnicos, secretários, dentre outras.) a respeito do desenho da política. Nesse momento ela é delineada e as decisões são postas como estratégias para solucionar o “problema social” que a agenda política pautou.

Definidos os alicerces da política, passo a analisar o desenho para a implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional. As decisões foram tomadas no nível da gestão superior da Secretaria de Educação e, embora tenha havido a participação de diversas instituições que operavam a educação profissional no Ceará, bem como instituições de outros estados, podemos inferir que a política pode ser caracterizada de *Top Down* (Condé, 2011), ou seja, a partir de uma ação exterior à escola, que é o foco da implantação da política, foi decidida uma nova política educacional, impulsionada por uma agenda nacional e uma demanda estadual, formulada pela esfera do executivo do governo e da secretaria de educação, para ser implantada nas escolas estaduais. Desta forma, grosso modo, podemos chamar de política “de cima para baixo”.

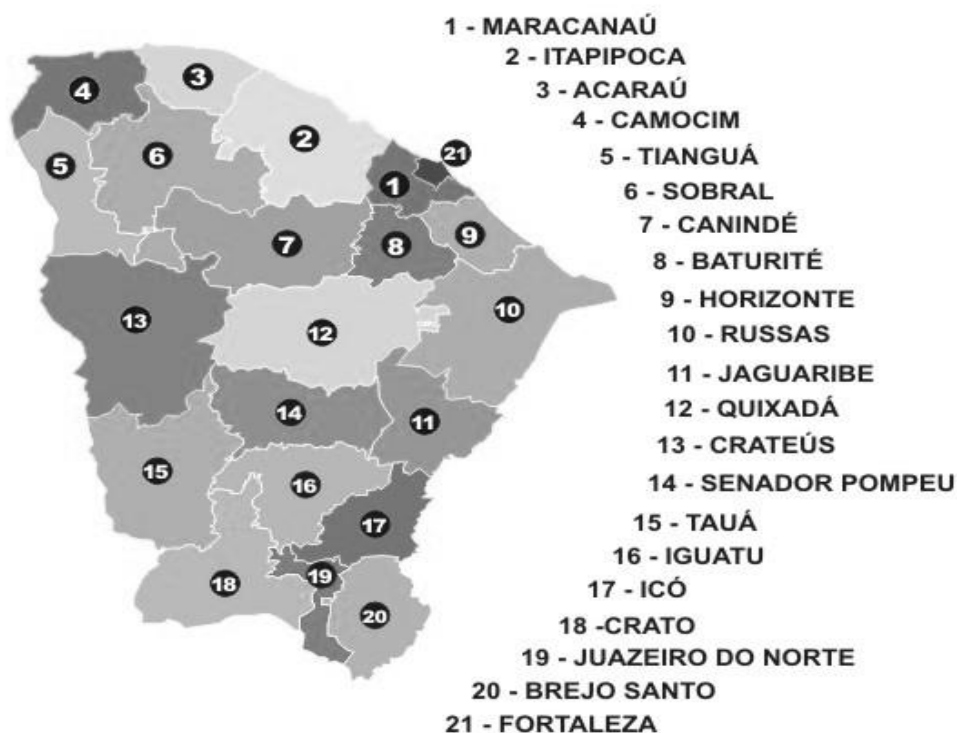
Sobre os desafios iniciais da fase de decisão, Idilvan Alencar nos relatou como se deram as decisões da secretaria de educação acerca do desenho da política. Para a escolha dos municípios e prédios a serem adaptados para o projeto, o mesmo informou que foi definido sob o critério de implantar uma escola por Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e uma escola em cada regional da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

Desta forma, teríamos 20 escolas, uma em cada regional e 06 escolas em Fortaleza. Contudo, devido a um imprevisto na CREDE de Camocim, não foi possível instalar uma escola nessa região e assim, foi definido o número de 25 escolas.

Então, a localidade nós partimos da seguinte premissa, seria uma por crede e uma em cada regional de fortaleza. Seriam 26. Só que não era obrigado a ser na sede da Crede, a crede teria que escolher uma escola com a menor matrícula. [...] Somente a CREDE de Camocim não conseguiu. Porque Camocim já tinha problema com as próprias escolas de Ensino Médio. É tanto que Camocim não tem nenhuma escola de 2008. Todas as CREDES tem, menos Camocim. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013)

Como informa o Secretário Executivo, o critério adotado para a instalação das primeiras escolas profissionais não foi baseado em um estudo técnico. Foi estabelecido por um viés territorial, corroborando para a demonstração dos improvisos iniciais do desenho da política pública apresentada, já citados anteriormente. Abaixo pode ser observado o mapa de distribuição territorial por Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR):

Figura 3 – Mapa de localização das CREDES e SEFOR.



Fonte: www.seduc.ce.gov.br

Em relação aos prédios, o secretário destacou que o primeiro critério foi o de adaptar escolas com baixa matrícula, visando não causar muito impacto na redistribuição da rede estadual, bem como revitalizar os prédios que não tinham muita procura dos alunos a partir do novo modelo de escola profissional.

Idilvan Alencar destaca que:

Aí começaram os desafios, o primeiro desafio, nós estávamos no meio de um ano letivo, porque a primeira escola é de agosto de 2008, as 25 primeiras. Então no meio do ano letivo. Segundo desafio, o espaço físico é quem determina no primeiro momento [local da implantação]. Por quê? Porque precisávamos de escolas sem ninguém, então tinha todo um movimento de remanejamento de rede. Ou seja, esvaziar completamente a escola. Gerou protestos, teve uma passeata em Sobral, o povo contra. Os Liceus, eles tinham uma matrícula baixa, liceu de Crateús, liceu de Brejo Santo, Liceu de Barbalha estava parado, porque eles eram um pouco afastados do perímetro urbano, então os alunos não escolhiam essas escolas. Embora tivesse a melhor estrutura, os liceus estavam mais ou menos com a matrícula baixa, [Liceu]

Itapipoca, três [liceus] aqui em Fortaleza que estavam por concluir, então se você for perceber, das 25 primeiras escolas tem mais da metade de Liceu. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013)

Em relação aos gestores, no desenho da política foi estabelecida uma nova forma de seleção, onde a etapa de eleição, existente na rede estadual de ensino regular, seria abolida do processo, dando lugar a uma avaliação comportamental, seguida de uma formação.

Então outro desafio eram os diretores. Nós tivemos uma negociação com as entidades sindicais. Por quê? Porque a eleição de diretor não fazia parte, essa questão de seleção de professores, que a gente acabou chamando de “adesão” para facilitar a terminologia. E teve inúmeras reuniões com a categoria, para negociar esse modelo. Eu me lembro dessas reuniões, participava delas. Então as dificuldades eram essas: ordenar a rede, entender que professor tinha que passar por uma certa seleção e diretor que não teria eleição. O processo de prova, de avaliação, isso já acontecia normal, não foi dificuldade. A questão foi tirar a eleição. Enquanto a seleção, isso já existia na rede não era nenhuma novidade, mas tirar a eleição acabou sendo uma coisa para ser negociada com o sindicato. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013)

Desde o desenho da política, já se anunciava a importância do gestor escolar para a implantação das escolas profissionais, visto que foi empregado um grande esforço da secretaria para estabelecer uma diferenciação de ingresso ao cargo, com um processo de seleção específico delineado a partir de um perfil específico para os gestores de EEEPs, nos moldes indicados pela TESE.

Importante para respaldar legalmente as premissas da formulação da política, garantindo assim a execução conforme seu desenho foi a lei de criação das EEEPs, como relata Andréa Rocha:

[...] que as escolas de educação profissional elas foram criadas por lei específica, onde foi possível colocar aí todo esse desenho que estava sendo construído coletivamente, a história do tempo integral, a questão dos professores lotados 40h, tudo isso. Inclusive determinando que o grupo de diretores dessas escolas fosse selecionado em um processo específico, fugindo do que é o processo da rede das escolas regulares, isso porque os diretores de escolas regulares, eles passam por eleição, e a lei que criou as escolas profissionais tira a eleição

desse processo de escolha. O próprio processo de seleção do diretor da escola regular, ele avançou ainda na primeira gestão quando a composição do banco antecede, ou seja, antes da eleição tem um processo seletivo para a formação do banco de gestores. Então após aquela primeira etapa é que você pode se candidatar. Nesse caso específico, como a lei diz, é um processo específico só para a educação profissional e tem lá os critérios com a segunda fase que é um curso de formação, avaliação comportamental, enfim. (Andréa Rocha em entrevista concedida em setembro de 2013)

Ainda sobre o desenho da política, é importante destacar os critérios de decisão acerca da escolha dos cursos. O Secretário informa que, *a priori*, foram escolhidos de acordo com a facilidade em elaborar um currículo e implantar, devido o tempo restrito entre a formulação da política e sua implantação. Posteriormente, outros critérios foram sendo ajustados na escolha, dentre eles a análise dos arranjos econômicos dos municípios. O mesmo ressalta que:

As escolhas dos cursos, como é que aconteceram [...] nós tínhamos o catálogo do MEC que serviu de orientação e ainda hoje serve. Mas na verdade nós começamos pelo que nós entendemos que era mais fácil de operar, que o mercado já operava, mais fácil. Que foram os quatro cursos iniciais: Turismo, Segurança do Trabalho, Enfermagem e Informática. Informática a gente tinha conhecimento que era e continua sendo uma potencialidade enorme para o mercado de trabalho. Convidamos o pessoal do IPECE, e nesses cursos, têm algum momento que algum curso desaparece para entrar outro curso em função da saturação do mercado. A gente trabalha com esse argumento [...]. Depois nós fomos agregando aos processos dos cursos, o arranjo produtivo local. [...] Ai nós fomos para outra concepção de modelo, que é assim: o município não tem potencialidade, mas eu vou forçar o município a ficar nessa condição? Então vamos criar uma condição diferente. Vamos criar cursos para que as pessoas possam desenvolver dentro do município outras oportunidades [...]. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013)

Para o ingresso dos alunos, o desenho se deu a partir das limitações legais e do caráter de inclusão que o estado quis proporcionar nas escolas.

Você quer saber outro parâmetro importante na implantação desse processo? O ingresso dos alunos foi outro motivo de discussão dessa política. O Instituto Federal faz uma prova, o IFCE. O estado vai fazer uma prova? Não vai. Mas aí eu vou ter um problema que já está criado, eu vou ter X alunos para

uma quantidade limitada de vagas, especialmente no início, então como fazer esse ingresso de forma que seja mais isenta, sem interferências políticas. Ai nós fomos lá para o histórico escolar do município. De repente pode dizer assim: mas esses dados têm uma confiabilidade? Tem uma precisão? Ai nós agregamos ao processo uma questão de aptidão para o curso. Vou conhecer o mínimo, explicar os cursos [palestras sobre os cursos para os candidatos]. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013)

Desta forma, anualmente a SEDUC lança uma portaria de seleção com critérios relacionados à média de notas do 9º ano do Ensino Fundamental, idade mínima de 14 anos para ingresso na escola, devido a necessidade do aluno ter 16 anos completos ao final do 1º semestre do 3º ano para ingressar no campo de estágio, com exceção do curso de Enfermagem que o aluno inicia o estágio ainda no decorrer do 1º semestre do 3º ano e, por isso, deve ingressar com idade mínima de 14 anos e 6 meses. A seleção é realizada nas próprias Unidades Escolares, sob supervisão das CREDES e SEFOR, desta forma cada escola tem sua seleção individualizada, baseada na portaria lançada pela SEDUC.

A decisão de ampliação da rede se deu a partir dos seguintes critérios, segundo Idilvan Alencar:

[...] na verdade o primeiro critério que nós encontramos foi população, seriam municípios que tivesse população acima de 25 mil habitantes, esse foi o nosso primeiro critério. É tanto que hoje, se você pegar a demografia do CE, a distribuição demográfica, você vai encontrar somente dois municípios que tem mais de 25 mil habitantes e não tem Escola [Profissional] Então esse foi o primeiro critério. [...] Então todos os municípios do Estado do CE acima de 25 mil habitantes, exceto Missão Velha e Baturité, tem educação profissional. A partir daí o governador passou a estabelecer uma meta de 140 escolas e ele também tem um segundo discurso, que são concorrentes, mas não são excludentes, que todo município deverá ter oferta de educação profissional, ou com sede própria, ou em consórcio com outro município. (Idilvan Alencar em entrevista concedida em agosto de 2013).

A ampliação da rede de escolas profissionais pode ser considerada muito rápida diante do espaço de 05 anos desde sua implantação. Há que mencionar a forte decisão política para que essa ação fosse priorizada durante o governo. E, diante dos resultados iniciais, que serão analisados

O crescimento da rede proporciona maior oportunidade de ingresso dos jovens no EMI, bem como uma maior diversificação de ofertas dos cursos. Além disso, deve ser destacada a descentralização da oferta, o mapa acima demonstra que a implantação contemplou as diversas regiões do Estado.

Contudo, essa ampliação rápida, traz alguns ônus, quais sejam: a falta de professores técnicos para suprir a demanda; o descompasso entre o ritmo de inauguração das escolas e de construção e montagem dos laboratórios técnicos; a não padronização estrutural e mobiliária entre as escolas adaptadas e as de padrão MEC, dentre outros problemas que serão aprofundados no tópico posterior.

2.2. Segunda Fase – A experiência de implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional sob a ótica dos gestores de 06 escolas.

Passarei a discutir como se deu a implantação propriamente dita da política. Para isso, pesquisei seis escolas de contextos diferentes de implementação visando obter uma amostra que representasse as diferentes formas e condições de aplicação da política.

Sobre a implementação, existem várias abordagens no campo de estudo de políticas públicas. Para alguns autores, trata-se de um processo mais amplo que vai desde o estabelecimento propriamente dito até os resultados da política. Para outros, os impactos da política não compõem a fase de implantação.

Segundo Pressmam e Wildavsky (1984), a implementação é delimitada pelo momento em que se criam as condições necessárias para a materialização da política, quando a mesma se constitui em um programa.

Os estudos sobre essa fase do ciclo de políticas são menos prestigiados pelos pesquisadores se comparados com a análise da formulação de políticas. Para Perez (2010), esse fato ocorre devido à indefinição do debate acerca do status das pesquisas sobre implementação.

[...] Pelo fato de ainda os tomadores de decisão tenderem a assumir que as decisões trazem automaticamente a mudança,

conclui-se que a implementação não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo. Assim ela, não seria valorizada por ser considerada como uma simples sucessão de decisões e interações. (2010, p. 1181 e 1182).

Destaco o importante papel da implementação, pois é a fase de materialização da política, os objetivos esperados elaborados para responder à agenda durante o processo de decisão e formulação, estabelecem-se, ou não, a partir da condução da aplicação da política.

É grande a complexidade desta fase, pois, os impactos não se estabelecem somente com o desenho da política, que por sua vez geralmente é elaborado a partir da idéia de um contexto de condições ideais de implantação, sem dar conta das especificidades locais de abrangência da política, principalmente em se tratando de educação, quando temos realidades distintas entre escolas até do mesmo município.

Desta forma, a *práxis* impõe diversos desafios, desde a adesão e interpretação dos atores que não compuseram a fase de formulação, até as condições materiais e locais para sua realização. Tornando essa relação entre formulação e implementação um campo dinâmico, e, os estudos sobre essa fase podem e devem contribuir para os ajustes e aprimoramentos necessários no desenho da política visando alcançar os resultados necessários para dirimir o problema lançado pela agenda política. Principalmente, porque são fases com agentes diferentes sob contextos diversos. Assim, a urgente necessidade de integração dos estudos sobre o desenho e a implantação da política para que as análises sejam mais eficientes neste campo de pesquisa, desta forma, o desenho precisa conhecer a experiência para ajustar-se e produzir os resultados esperados.

Sobre isso, Ball e Mainardes (2011) anotam que:

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (2011, p. 13).

Nesta fase, a implantação se deu, a grosso modo, também com características de *Top Down*, assim como na fase de formulação e decisão. Contudo, vale ressaltar que essa característica não é exclusiva, visto que o ciclo de políticas não é linear, apresentando-se de forma interveniente, circular e essa é a função da avaliação do processo: poder gerar, a partir da experiência da implantação, correções e ajustes no desenho da política.

Caracterizo a denominação de grosso modo por concordar com as definições do livro **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology** (BOWE et al, 1992), quando os autores apresentam uma análise mais fluída sobre o ciclo de políticas públicas, considerando que não se deve apartar as fases de formulação e de implantação, entendendo que as mesmas são desenvolvidas em um campo de disputas, e que o processo de implementação força mudanças relacionadas ao desenho da política. Para Mainardes (2006) ³²

Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes ('writerly' e 'readerly') para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto 'readerly' (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor enquanto que um texto 'writerly' (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto 'readerly' limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de "consumidor inerte" (HAWKES, 1997, p. 114). Em contraste, um texto 'writerly' envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. Para Ball e Bowe (BOWE et al, 1992), é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produtos do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Conseqüentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados. (2006, p. 50).

Um exemplo da citação acima na implantação das escolas profissionais se deu com a experiência de ajuste de definição da lotação dos professores da

³² Artigo intitulado: **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

base comum das escolas profissionais, quando foi estabelecido um grupo de trabalho com representação da COEDP, gestores das EEEPs e do setor de Recursos Humanos da SEDUC, com objetivo de definir o número máximo de professores a serem lotados nas escolas de acordo com a oferta de turmas. Desta ação, foi estabelecido um padrão de lotação para a rede de escolas profissionais, observado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Disponibilidade de Lotação de Docentes da Base Comum das EEEPs.

Nº. Turmas	Nº. de Docentes da Base Comum	Nº. de Docentes Laboratorista	Nº. de Docentes de Laboratório de Informática	TOTAL
03	12	01	02	15
04	12	01	02	15
05	12	01	02	15
06	13	01	02	16
07	14	01	02	17
08	14	01	02	17
09	15	01	02	18
10	15	01	02	18
11	17	01	02	20
12	18	01	02	21

Fonte: CEARÁ, 2013.

Políticas com características *Top Down* trazem em seu bojo a facilidade de obter uma fase de decisão e formulação mais rápida e com poucos constrangimentos, além de proporcionar uma visão mais ampla da abrangência da política. Contudo, pode impactar de maneira negativa a implementação, pois a política será aplicada por atores diferentes que não foram envolvidos no processo decisório e que, embora sejam fundamentais para o desenvolvimento da política, não se sentem responsáveis pela mesma.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relaciona com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (MAINARDES, 2006, p.53).

Sabe-se que quanto mais for debatida uma mudança administrativa ou uma reforma na educação, de maneira efetiva, com a participação dos diversos atores atingidos pelos novos procedimentos, maior será o envolvimento destes na execução da política, quando se aflora o sentimento de corresponsabilidade e representatividade gerados pelas discussões. Esse envolvimento corrobora para que a repercussão desejada pelo(s) formulador(es) das ações propostas na reforma se efetive.

Em uma esfera particular, as discussões e o esclarecimento dos objetivos das mudanças propostas na rede de educação, ao serem levadas à comunidade escolar podem proporcionar maior legitimidade e, conseqüentemente, maior cooperação para que a gestão desenvolva essa reforma. Condé (2011) destaca as dificuldades inerentes ao processo de implementação, quando os objetivos planejados são postos à execução.

Implementação ... Ah, a implementação! O teste da realidade, o lugar da ação. Por que parece tão difícil? Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível e como ela vai se rotinizar. E também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação (CONDE, 2011, p. 15).

Os desafios destacados pelo autor dizem respeito à apropriação da política pelos seus atores, à necessidade de criar uma rotina das operações e procedimentos da política, de maneira geral, enfoca as dificuldades de transição da teoria para o momento em que a política se depara com realidade.

2.2.1. Caracterização das escolas: Os diferentes contextos de implementação das EEEPs.

As escolas estão divididas em três tipos de acordo com o ano de inauguração e o modelo de prédio. Além disso, escolhi o resultado do SPAECE como um segundo critério para poder inferir análises sobre os resultados iniciais das escolas mediante o contexto de implantação. Quando me refiro ao contexto, destaco ano de inauguração, o tipo de prédio, os arranjos econômicos dos municípios, cursos ofertados, dentre outras variáveis que podem interferir nos resultados da escola (inserção no mercado de trabalho, avaliação de aprendizagem nas avaliações externas, no nosso caso específico, o resultado do SPAECE).

Seguindo o protocolo de sigilo em relação às instituições analisadas, irei adotar a seguinte nomenclatura relacionada às escolas a partir dos critérios selecionados:

Quadro 6 – Resumo da nomenclatura da amostra das EEEPs.

Tipo de escola/ Ano de Inauguração	Melhores Resultados SPAECE	Piores resultados SPAECE
Prédio adaptado/ 2008	A08	B08
Prédio adaptado/ 2009	A09	B09
Prédio Padrão MEC/ inauguradas a partir de 2010	APM	BPM

Fonte: www.seduc.ce.gov.br. Elaboração Própria.

Inicialmente abordarei as duas escolas da amostra delimitada de 2008, ano de início da implementação da política, quando foram inauguradas 25 escolas. As mesmas são prédios adaptados, ou seja, não foram escolas construídas especificamente para o projeto de ensino médio integrado à educação profissional em tempo integral, por isso passaram por reformas iniciais para o início das atividades. Essas escolas trazem em sua experiência as dificuldades inerentes de servirem como inauguração de uma política, com

seu desenho ainda em construção e carregada de expectativas e dúvidas próprias de um processo desse tipo.

Além dessa característica em comum, destacamos o fato de terem sua transição na metade do ano letivo, em agosto de 2008, o que proporcionou algumas peculiaridades da implantação da política, tais como a questão dos gestores, que já estavam nas escolas eleitos pela comunidade (processo das escolas regulares do Ceará), continuando a gestão anterior.

Os alunos também não foram selecionados, eram aqueles que já estavam matriculados na escola desde o início do ano letivo de 2008, da mesma forma aconteceu com os professores, os que estavam na escola tinham a opção de aderir ao projeto, contudo, a lotação teria que ser de 40h para turno manhã e tarde, o que afastou muitos profissionais que atuavam em escolas particulares ou que não tinham disponibilidade de 40h. Além disso, podemos citar as dificuldades na estrutura física, já que os prédios foram adaptados.

Nas 26 escolas iniciadas em 2009, temos um contexto de implantação diferenciado. Embora tenham prédios adaptados como ponto em comum, a inauguração das escolas se deu no início do ano letivo, com os gestores selecionados e formados anteriormente à execução do programa, além da seleção prévia de professores. Para as escolas de 2009, outro problema surgiu: a baixa procura para as vagas ofertadas. Os alunos e pais ficaram receosos em optar pelas EEEPs, pois neste ano as escolas regulares iniciaram o ano letivo antes das escolas profissionais, devido às reformas e todo o processo de transição das escolas. Muitas EEEPs de 2009 iniciaram sem as turmas com o número completo de vagas, devido o desconhecimento do público sobre a nova proposta.

Além desses dois cenários, vamos abordar a implantação em duas escolas denominadas de padrão MEC, escolas inauguradas a partir de 2010. As mesmas tiveram prédios construídos especificamente para a adoção dessa política, além de terem um arcabouço de experiências já vivenciadas pelas escolas de 2008 e 2009.

Desta forma, evidencio três contextos diferentes de implantação das EEEPs que proporcionaram aos seus gestores, tanto do âmbito estadual como do âmbito escolar, desenvolver diferentes estratégias para efetivar a política.

Vale ressaltar que, além desses pontos priorizados na pesquisa, existem outros importantes que podem ser levados em consideração, tais como: localidade da escola, nível de aprendizagem do público que ingressa na EEEP, desenvolvimento econômico do município de implantação, alinhamento ou não alinhamento político entre a prefeitura e o governo estadual, dentre outros.

Entretanto, com finalidade de demarcar a análise deste trabalho, optamos pelos critérios acima apresentados e definição de três contextos diferentes para estabelecer uma amostra de experiências sobre a implantação da política.

2.2.2. Dificuldades Apontadas na Implementação das EEEPs segundo os gestores.

As maiores dificuldades apontadas para as escolas em 2008 e 2009 são a estrutura física e a questão do ineditismo da política. As primeiras escolas foram, em certa proporção, descobrindo e esbarrando nas dificuldades e impasses da política, e, dessa forma, estabelecendo as mudanças necessárias no desenho da política para que a implantação se efetivasse.

Podemos dizer que essas escolas, principalmente as inauguradas em 2008, exerceram a implantação ao mesmo tempo da finalização do desenho da política. Podemos verificar isso nos detalhes de funcionamento da escola, na definição do corpo de funcionários, na elaboração da estrutura curricular, nos aspectos legais para a contratação de professores técnicos e específicos para a proposta das EEEPs, no estabelecimento de parâmetros de lotação e carga horária, na criação de lei específica para amparar o projeto. Ou seja, vários aspectos do desenho da política foram sendo definidos a partir da experiência inicial de implantação com as escolas de agosto de 2008 e com as escolas iniciadas em março de 2009.

A implantação de uma política, em um contexto de ciclo ideal, deveria ser iniciada com um “projeto piloto”, onde seria ensaiada e os problemas que viessem a surgir com a implementação seriam equacionados durante esse processo, visando garantir o sucesso da política e a viabilidade de sua expansão. Contudo, é comum que as políticas não sejam desenvolvidas em um contexto ideal, sob condições materiais e humanas adequadas. Estas sofrem

com as diversas interferências, sejam no plano político, financeiro ou temporal, sejam entraves legais ou de recursos humanos, enfim, várias questões vão surgindo e, por muitas vezes, essas fases se confundem ou se antecipam, causando algumas dificuldades na implantação.

O gestor da escola B08 nos informa que as maiores dificuldades durante o processo de implantação da escola onde atua foram a “estrutura física da escola, pois se tratava de um prédio que estava desativado; a organização curricular; a formação da equipe docente e formação das turmas”.

Para as escolas adaptadas é um ponto comum as dificuldades com a parte estrutural das escolas, tanto nas inauguradas em 2008, como as de 2009. Muitas escolas não possuem espaços adequados para a oferta do ensino em tempo integral, dentre elas, podemos citar: refeitório específico, salas com ventilação adequada, espaços de convivência para os horários de intervalo, auditório, vestiários, etc.

Sobre a questão dos docentes, mesmo com a seleção prevista em lei, há problemas para a formação da equipe devido a falta de professores capacitados a atuarem no EMI e dispostos a aderirem ao projeto, já que o mesmo requer disponibilidade de 40h do professor para os turnos manhã e tarde, e muitos professores complementam a carga horária do trabalho no setor público com o da rede privada, que por sua vez, oferece carga horária no mesmo turno, incompatibilizando assim, o trabalho nas duas redes para os professores que aderem as EEEPs. Desta forma, muitos docentes, não procuram trabalhar nas EEEPs por questões salariais.

Além disso, podemos citar a necessária formação para atuar no EMI, que predispõe que o professor tenha habilidade de atuar em outras disciplinas (parte diversificada do currículo) o que requer um maior esforço do docente, aliado a isso a ter uma maior disposição de tempo para atuar na educação em tempo integral. Assim, essas condições, acabam por gerar pouca adesão, principalmente dos professores efetivos da rede, para a atuação nas EEEPs.

A lei que dispõe sobre a criação das Escolas Profissionais em seu artigo 5º, prevê uma gratificação de desempenho para os profissionais das escolas sob os seguintes termos:

Fica criada a Gratificação de Desempenho, a ser concedida aos ocupantes de cargos comissionados e professores lotados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, que desempenham suas atividades em regime de tempo integral.

§1º A Gratificação de Desempenho será concedida em decorrência da avaliação dos resultados alcançados por ocupantes de cargos comissionados e professores, tomando-se por base indicadores objetivos previamente definidos em regulamento, podendo alcançar até 70% (setenta por cento) do valor da representação correspondente ao cargo em comissão de símbolo DNS-3³³. (CEARA, 2008)

Essa gratificação está relacionada aos resultados obtidos pela escola, mediante critérios de avaliação, e recebida em uma única parcela. Até o momento, ainda não foram estabelecidos os critérios para o estabelecimento da gratificação e a mesma não foi regulamentada.

Desde 2008, a gratificação foi recebida somente uma vez, no ano de 2013, referente aos resultados de 2012. Neste caso, todas as escolas inauguradas até 2011 receberam a gratificação integralmente. Assim, a gratificação passa a ser uma estratégia ineficaz para que os professores se sintam atraídos para atuar na educação em tempo integral.

Foi criada uma comissão composta de dez gestores das EEEPs para construir uma proposta de indicadores a serem aferidos para determinar o recebimento da gratificação de desempenho. Essa comissão estabeleceu os seguintes critérios para o estabelecimento da gratificação:

Quadro 7 – Indicadores para Estabelecer a Gratificação de Desempenho da Educação Profissional.

Percentual da Gratificação por Indicador	Indicadores/ Critérios	Percentual da Gratificação Acumulado
25%	Atingir aprovação mínima de 80% dos conjuntos de itens que compõe a Avaliação das Concedentes de Estágio, conforme pesquisa anual realizada pela COEDP.	25%
25%	Atingir média de proficiência superior a média do Estado do Ceará na avaliação do SPAECE.	50%

³³ O valor da representação do cargo comissionado DNS-3 é de R\$ 2.089,77. Desta forma, o valor máximo da gratificação é de R\$ 1.462,84.

25%	Atingir o mínimo de 90% de inscrição e participação dos alunos do 3º ano no ENEM.	75%
25%	Atingir média superior a 90% de aprovação no conjunto de suas séries ofertadas.	100%

Fonte: Comissão de Gestores das EEEPS. (Elaboração Própria).

Os itens contemplam quatro importantes indicadores de desempenho das escolas profissionais. O primeiro é sobre a avaliação da atuação no campo de estágio, aferindo a formação técnica e comportamental dos alunos das EEEPS; o segundo item verifica a avaliação externa; o próximo indicador trata dos resultados internos da escola; e o quarto contempla o ENEM, que é a mais importante ferramenta de avaliação do ensino médio a nível nacional.

Para as escolas que ainda não possuem a 3ª série do ensino médio no ano referência da aferição dos dados para a gratificação, o item sobre a avaliação das concedentes será suprimido e o percentual será dividido igualmente entre os três itens restante, promovendo um percentual de 33,33% para cada critério.

Até o momento os critérios estão em análise pela SEDUC que *a priori* acenou positivamente, com a previsão de implantação da gratificação ainda em 2014.

No aspecto pedagógico, a integração curricular, a formação da equipe de professores e o déficit de aprendizagem dos alunos foram os problemas comuns às escolas pesquisadas. Sobre isso os gestores nos informam ao serem indagados sobre os desafios da integração curricular:

[...] Como citei anteriormente os docentes. E a maioria dos gestores (me incluo entre o grupo) não tem o domínio do conhecimento necessário para o desenvolvimento da proposta de integração curricular, que é bem mais complexa do que apenas intercalar alguns conteúdos. Utilizamos algumas estratégias como a organização de algumas horas do planejamento escolar com coletivo de professores do Ensino Médio e Técnicos. Não é fácil pela diferença grandiosa de horas destinadas ao planejamento das duas áreas. (Gestor da escola B08 em entrevista concedida em novembro de 2013)

O desafio acima citado atinge as 06 escolas pesquisadas, verificado através dos depoimentos e corroborado a partir da minha experiência

profissional enquanto gestora de uma escola adaptada de 2009. Desta forma, posso inferir que esse é o principal desafio pedagógico da rede.

Sobre isso cito ainda as considerações do gestor da escola BPM:

Considero a integração curricular um desafio que todas as escolas enfrentam. Esta questão aponta para uma quebra de paradigmas da gestão e, em especial dos professores, que tem de superar estruturas tradicionais de organização e disposição de conteúdos. Em nossa escola procuramos fazê-la por organizar os planos de ensino da base comum em função de atender as demandas específicas das disciplinas técnicas, para este objetivo são programadas reuniões regulares entre os professores para alinharem seus planos de ensino. (Gestor da escola BPM em entrevista concedida em novembro de 2013)

Ainda sobre a questão curricular o gestor da escola APM nos informa:

Com certeza é um desafio, pois temos que servir a vários senhores ao mesmo tempo, e bem. De um lado uma formação técnica de qualidade aonde o aluno tenha boas condições de empregabilidade, de outro, preparação para a Universidade, com o ENEM, SPAECE, etc. Se pensarmos somente na integração curricular, e esquecermos as matrizes do SPAECE, e ENEM, nossos resultados nas avaliações externas caem, e seremos cobrados, senão a fizemos também, de tal forma que deve ser muito bem pensada. (Gestor da escola APM em entrevista concedida em novembro de 2013)

Os gestores das escolas de Padrão MEC apontam outra questão como fator de dificuldade da implantação da política, trata-se da falta de uma formação mais específica da TESE a partir das escolas inauguradas em 2010. Nas duas escolas pesquisadas, os gestores apontaram esse fator como uma dificuldade, enquanto que os gestores das escolas de 2008 destacam o papel da TESE:

Participei da I formação e considero uma das oportunidades mais contributiva para minha prática profissional e, como gestora, pois considero a TESE uma filosofia ampliada para muitas práticas, que somadas fortalecem a gestão. [...] A formação da TESE com professores ocorre anualmente na semana pedagógica, o foco é análise e comparação dos resultados obtidos pela escola e os previsto nas metas do Plano de Ação. Também são discutidas as posturas acordadas entre gestão, professores e servidores fundamentadas na pedagogia da presença com foco na aprendizagem. [...]

Acredito que todos os gestores buscam formar suas equipes de trabalho com a vivência da Tese, porém não tenho certeza da unidade. Por esse motivo acho necessário oportunizar aos que não passaram pelo processo de formação e acompanhamento que foi repassado ao grupo de gestores de 2008. (Gestor da escola B08 em entrevista concedida em novembro de 2013)

Devido à ampliação rápida da rede, aliada ao pequeno número de pessoas envolvidas na equipe de coordenação no início da implantação, a formação dos gestores a partir de 2010 não teve a mesma abrangência que os gestores de 2008 e 2009, principalmente no que se refere à TESE, embora os gestores das novas escolas (a partir de 2010) tivessem os exemplos e o arcabouço de experiências das escolas de 2008 e 2009, os mesmos não tiveram a formação da TESE de maneira mais aprofundada tal como foi feito com os 51 gestores anteriores³⁴.

Indagados sobre a formação da TESE os gestores responderam:

Foi rápida de um dia na CREDE, e depois que eu já estava na escola, e uns três meses depois do início do ano letivo de 2011. Creio que deveria haver mais unidade entre as escolas, pois como a formação e o acompanhamento foram se flexibilizando, ficou muito da interpretação dos gestores, para haver uma unidade maior deveríamos ter algumas formações de imersão na TESE, para renovar e trocar experiências. (Gestor da escola APM em entrevista concedida em novembro de 2013).

Para as escolas padrão MEC, outros problemas são destacados, dentre eles, a falta de formação para os novos gestores sobre os processos existentes da escola profissional,

[...] falta de conhecimento da cultura de escola em tempo integral; falta de professores capacitados e dispostos a aderirem ao projeto; dificuldade na captação de estágios (maior diálogo do Governo / Seduc com o setor produtivo) e falta de laboratórios tecnológicos.”. (Gestor da escola BPM).

³⁴ Os primeiros gestores, de 2008 e 2009 tiveram uma formação de uma semana sobre a TESE, em um Hotel em Paracuru, município do Ceará. Além de várias outras formações promovidas pelo ICE.

O gestor da escola APM ainda citou “Boicote de algumas escolas regulares próximas, por causa da perda de alunos e os problemas estruturais do prédio, ou por erro de projeto, ou por falha na execução”.

Destacamos o problema comum entre as escolas, independente do ano, prédio e local de implantação, que é a promoção da integração curricular. Outros são específicos do tipo de prédio, ou do município onde esta localizada a escola, como por exemplo, o problema de captação de estágios, que está relacionado com o arranjo econômico do município, a capacidade da localidade em proporcionar espaços para campo de estágio. Existem cursos, como os da área de saúde, em que as empresas são receosas acerca da idade dos alunos, que iniciam o estágio com no mínimo 16 anos, e por isso, muitas empresas não querem assumir essa formação.

2.2.3. O Desafio da Integração Curricular

Por se tratar do ponto comum as dificuldades apresentadas pelos gestores pesquisados, bem como pela importância da consolidação do currículo para o desenvolvimento de uma política que visa a implantação de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em um Estado, passo a analisar de maneira mais aprofundada a questão do currículo integrado.

A literatura contemporânea sobre currículo o define como uma seleção de conteúdos, conhecimentos, valores de uma sociedade que foram produzidos a partir das práticas sócio-culturais distintas com objetivo de formar seus cidadãos.

Jean Claude Forquin (1993), estudioso da área da sociologia da educação, ratifica a idéia de seleção de objetos da cultura influenciados pelo contexto histórico. Ou seja, destaca que a definição do currículo está associada a essas “escolhas” e que as mesmas são influenciadas a partir de um contexto social, econômico, cultural.

Para o autor, o currículo escolar possui diferentes dimensões, a saber: Uma dimensão prescrita, que é o currículo oficial, uma dimensão que se materializa a partir do ensino, que é considerada a face real do currículo e, por fim, a dimensão que permanece a partir dos processos de aprendizagem, ou seja, a face aprendida.

Nesse contexto, o fio condutor da integração curricular passa pelo rompimento de um paradigma fomentado pela nossa tradição cultural, que é a dicotomia entre a formação acadêmica ou propedêutica e a formação para o trabalho. Elemento esse, estabelecido como um traço de nossa herança colonial, alicerçada por uma sociedade escravista, latifundiária, católica, baseada nos privilégios de classe.

O trabalho nessa sociedade era delegado aos escravos e a educação formal, o acesso à universidade, dedicados à elite branca. Desta forma, alimentada por essa tradição, estabeleceram-se raízes profundas que reverberam ainda hoje a mentalidade acerca da educação profissional no Brasil. Sobre essa dualidade, Gaudêncio Frigotto (2011) anota:

O dualismo da educação é elemento estrutural das sociedades de classe. Todavia, o mesmo se manifesta de forma diversa e em formações sociais específicas. A sociedade brasileira tem forjado um projeto societário dos mais desiguais do mundo combinando a cultura escravocrata ao capitalismo selvagem (FRIGOTTO, 2011, p.01).

Contemporaneamente, após a Constituição Federal de 1988, essa disputa se deu no plano político sempre que o ensino médio, ou mais especificamente, a educação profissional esteve em debate, mesmo após a finalização da LDB em 1996. Para Nora Krawczyk (2011),

O Ensino Médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional (KRAWCZYK, 2011, p.755).

O exemplo já citado neste trabalho, com a comparação dos decretos sobre o tema nos Governos FHC (Nº. 2208/97) e Lula (Nº. 5154/04), já indica as diferentes questões ideológicas que os permeiam. E, no cerne deste debate, temos o currículo integrado, que é a ferramenta que dá distinção “aos lados” dessa disputa, ao mesmo passo que permite, a partir do seu desenvolvimento, superar essa dicotomia.

É certo que as demandas sociais, bem como as necessidades materiais da clientela que frequenta a escola pública são grandes e complexas. Contudo, a oferta dessa etapa do ensino (ensino médio), mediante a premissa de uma formação omnilateral dos educandos, a partir da perspectiva do currículo integrado (EMI), mostra-se como uma oportunidade compatível para dirimir essa demanda.

Várias ações dos estados, alinhados aos programas do governo federal e ao PNE, na área de educação de jovens, visam o desenvolvimento de políticas que buscam cada vez mais, não só aumentar a oferta, mas significar e qualificar o ensino médio.

O currículo das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará foi elaborado nesta perspectiva, como atesta o documento que referencia a oferta do EMI na rede estadual:

A essencialidade do projeto de Escola Pública Integral centra-se na garantia de um novo conceito e de uma nova proposta curricular para a Escola Pública do Ceará. Um conceito que agrega de modo articulado as categorias de “Escola” como espaço social de aprendizagem; de “Pública” como direito inalienável e intransferível de todos e de “Currículo Integrado” como prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana. [...].

Para isso faz-se necessário a ampliação da jornada escolar para nove tempos pedagógicos diários, por meio de atividades curriculares integradas e fortalecidas pela parceria, corresponsabilidade e o envolvimento das diferentes entidades da sociedade civil e setores produtivos que compartilhem com os princípios norteadores desta proposta. As práticas educativas previstas no currículo serão orientadas pelos princípios filosóficos, epistemológicos, pedagógicos e legais que subsidiam a organização curricular dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado definidos pelo MEC e pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola. (SEDUC, 2003. p. 11).

Assim, é estabelecida a escola em tempo integral com o currículo integrado, que conta com uma matriz curricular formada por três áreas: A formação geral, que é a composta pelas disciplinas da base nacional comum, a formação profissional, que contempla as disciplinas técnicas e por fim, a parte diversificada, de atividades complementares.

No total, o currículo conta com 5.400 horas. Destas, 2.620 horas somam a base comum em todos os cursos ofertados e o restante é dividido entre a

base técnica e parte diversificada, de acordo com a demanda de carga horária técnica de cada curso.

Geralmente, os cursos do eixo de ambiente e saúde demandam maior carga horária técnica que os demais, assim, a carga horária da parte diversificada é diminuída visando o alcance das 5.400 horas no total.

Importante destacar que, embora a carga horária total das disciplinas da base comum seja igual em todos os cursos, a carga horária dos componentes curriculares (disciplinas) dessa área não o é. Visto que são consideradas as disciplinas contributivas de cada curso, como por exemplo: a Biologia tem carga horária maior nos cursos da área de Saúde, Língua Estrangeira tem carga horária maior nos cursos relacionados ao Turismo, Matemática nos cursos de Finanças, Informática, Contabilidade, e assim por diante.

Sobre isso os referenciais indicam:

Apesar de se enfatizar a importância que cada componente curricular tem na composição do todo, existem algumas disciplinas da base nacional comum que dialogam mais intimamente com as disciplinas que compõem a formação profissional, de acordo com as áreas de cada curso, são as disciplinas contributivas. Na intenção de favorecer esse diálogo entre as mesmas e proporcionar certa sincronia temporal, algumas disciplinas da base nacional comum possuem uma carga horária maior, de acordo com cada curso.

Nessa lógica, a mesma disciplina que dialoga de forma mais aproximada com determinado curso pode não fazê-lo com outros. Como exemplo, citamos o caso da relação entre o curso de Enfermagem e a disciplina de Biologia. Essa mesma disciplina (Biologia) já não tem a mesma aproximação com o curso de Administração, Contabilidade, Guia de Turismo e outros. Desse modo, para cada curso há sempre uma ou duas disciplinas que, por apresentarem maior afinidade, são disponibilizadas uma maior carga horária para a interlocução de seus conteúdos. (SEDUC, 2013. p. 20 e 21).

Os técnicos da COEDP, apoiados por consultores para cada curso, estão de forma gradativa, redistribuindo os conteúdos das disciplinas contributivas nas séries do Ensino Médio de acordo com as disciplinas técnicas de cada semestre letivo. A iniciativa teve início com a disciplina de Biologia e o curso de Enfermagem e está em processo de ampliação para outros cursos.

Visando sistematizar o diálogo entre essas disciplinas com a base técnica, a distribuição dos conteúdos também está sendo revista, para que se possa melhor sincronizar, em termos de sequenciamento, as duas bases – técnica e base comum. Isso poderá implicar, em alguns casos, na antecipação de conteúdos, da mesma série e até das séries subsequentes. Em termos práticos, conteúdos que, de acordo com a sequência didática expressa no livro didático, são próprias do 3º ano, por exemplo, para manter o diálogo temporal com as disciplinas técnicas, terão que ser vistos já no 1º ano. Essa sistematização está sendo feita de forma gradativa, curso a curso. (SEDUC, 2013. p. 21).

A parte diversificada do currículo das EEEPs é composta pelas disciplinas: Horário de Estudo, Projeto de Vida, Empreendedorismo, Formação para a Cidadania, Projetos Interdisciplinares e Mundo do Trabalho. Ainda tomando por base o documento de referência para oferta de EMI na rede estadual do Ceará, destaco:

Os componentes curriculares integrantes das Atividades Complementares, por sua vez, favorecem a comunicação entre a formação geral e a formação profissional, na medida em que tratam de temáticas que são transversais ao currículo proposto. Para além da transversalidade, as temáticas trabalhadas nesse eixo do currículo visam fortalecer a formação integral do aluno, que deve ir além da formação profissional e propedêutica. (SEDUC, 2013. p. 21).

Considero essa área da matriz curricular como a ferramenta mais importante para integração curricular, já que contribui para o diálogo entre as disciplinas da base comum e técnicas, proporcionando o desenvolvimento nos alunos da capacidade de relacionar a teoria à prática.

Comentarei brevemente sobre o teor das disciplinas da parte diversificada, com intuito de exemplificar o motivo do destaque das mesmas enquanto ferramentas de integração curricular.

Horário de Estudo (HE) trata-se de uma carga horária destinada ao estudo individual ou coletivo dos alunos no ambiente escolar. Professores da base comum são lotados nas turmas e, organizam os espaços e atividades para esse estudo, com um papel de mediador. Esse tempo da matriz curricular

é proposto para desenvolver a metodologia da Aprendizagem Cooperativa³⁵, conforme esclarece o documento de referência da oferta de EMI do Ceará:

É um momento destinado a desenvolver no aluno a autonomia para o ato de estudar, através da metodologia da “Aprendizagem Cooperativa”. Os grupos de estudo pensados a partir da aprendizagem cooperativa, baseiam-se numa interdependência positiva entre os membros do grupo, onde as metas são estruturadas, visando a necessidade de todos trabalharem pelo rendimento de todos os membros do grupo, ao mesmo tempo em que trabalha pelo seu próprio rendimento. Nessa perspectiva, todos os membros do grupo partilham a liderança, portanto, também a responsabilidade das ações e o progresso do grupo. (SEDUC, 2013. p. 24).

HE também pode ser utilizado para intervenções específicas em caso de déficit de aprendizagem, para nivelamento, de acordo com a necessidade de cada turma. A carga horária varia muito entre séries e cursos, pois ela se estabelece, juntamente com Projetos Interdisciplinares, após a lotação da carga horária da base comum, das disciplinas técnicas e das outras disciplinas da parte da parte diversificada, sendo definidas de acordo com as horas disponíveis para encerrar o total de 5.400 horas.

A Formação para a Cidadania (FC) é uma disciplina que integra o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), desta forma ela é ministrada pelo Diretor de Turma, assim, cada turma tem um professor diferente da base comum lotado nesta disciplina.

³⁵ O Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) começou em 1994, na comunidade rural de Cipó em Pentecoste, sertão do Ceará quando 7 jovens fora da faixa etária escolar passaram a estudar e conviver numa velha casa de farinha. Inicialmente, eles tiveram a ajuda da comunidade e do professor Manoel Andrade que colaborava com o grupo aos finais de semana. E foi estudando em condições bastante precárias, mas de forma solidária e cooperativa que em 1996 veio o primeiro resultado: a aprovação de Francisco Antônio Alves Rodrigues em primeiro lugar para o curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). A aprovação de Francisco Antônio motivou o grupo e atraiu novos estudantes da região. Aquela forma de estudo, onde um cooperava com o outro e todos partilhavam o que sabiam foi mostrando seus resultados e outros estudantes também conseguiram ingressar na universidade. (...) Em 2002, cerca de 40 estudantes da sede de Pentecoste passam a estudar no PRECE e em 2003 eles fundam a primeira Escola Popular Cooperativa na sede do município atraindo inclusive estudantes de outros municípios. (...) em 2009 a UFC criou o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis com o objetivo de aumentar os índices de conclusão dos cursos. Além disso, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará estabeleceu uma parceria com o PRECE para difundir a aprendizagem cooperativa para estudantes e professores do ensino médio. Disponível em: <http://www.prece.ufc.br>.

Tem por objetivo desenvolver a educação emocional nas escolas, bem como personalizar o atendimento ao aluno, evitando a massificação e homogeneização das turmas.

Trata-se de um projeto que visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino, com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão, tendo por princípios básicos os quatro pilares da educação de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (SEDUC, 2013. p. 26).

Uma das exigências é que o professor tenha um perfil adequado para essa função, que tenha por características: “ser um bom líder, incentivador, ativo, responsável, prudente e comprometido com a educação” (p. 26). Contudo, essa demanda acaba por vezes não sendo contemplada por conta da carga horária dos professores que, no estado do Ceará, é configurada com a lotação de 27 horas em sala de aula e 13 de planejamento, conforme estabelece a Lei do Piso Nacional dos Professores. Assim, muitas vezes os gestores acabam lotando os Diretores de Turma mais por questões de ajustes de carga horária do que pelo perfil em si, prejudicando o andamento do PPDT.

A carga horária da FC é de 120h, dividida igualmente nos três anos do ensino médio. Assim, semanalmente, os alunos têm 1h/a de Formação para a Cidadania. Diversos temas podem ser desenvolvidos de acordo com a demanda da turma, tais como: questões políticas, ambientais, humanas, culturais, escolar, dentre outras. Sobre a FC³⁶, o documento de referência destaca:

- Formação para a Cidadania, área curricular transversal, não disciplinar, assume um espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação do cidadão. Visa o desenvolvimento da consciência dos estudantes, com o objetivo de torná-los cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo (turma, escola, comunidade).

³⁶ Além das características informadas na citação, podemos ainda destacar que os temas a serem trabalhados devem ser definidos de acordo com a necessidade de cada turma, portanto não é planejado anualmente. Além disso, o Diretor de Turma deverá ser sensível a promoção de uma boa auto-estima dos estudantes, além de desenvolver as competências relacionadas ao “aprender a conviver”.

- As aulas de Formação para a Cidadania devem seguir determinados quesitos da filosofia do projeto, a fim de que se possam desenvolver as competências necessárias. Portanto, recomenda-se, por exemplo, que na primeira aula seja trabalhado o conteúdo do folder do Projeto, com vistas a esclarecer aos alunos a sua metodologia e o papel do Professor Diretor de Turma.
- Nesse sentido, reportando à máxima do projeto: “Eu só amo o que conheço”, as aulas seguintes devem buscar o conhecimento do aluno através de dinâmicas vivenciais e do preenchimento dos instrumentais, contidos no dossiê, próprios para esse fim (ficha biográfica, caracterização da turma, registro fotográfico dos alunos, mapeamento da turma etc.).
- Deverá, também, procurar conhecer a história de vida dos alunos, explorando a produção de textos, dinâmicas vivenciais e valorizando testemunhos marcantes. Tal iniciativa produzirá os elementos que permitirão ao Professor Diretor de Turma fazer o diagnóstico de sua turma, considerando os aspectos relacionais, afetivos, sociais, culturais, intelectuais, comportamentais, familiares, financeiros, sensoriais, dentre outros. De posse desse diagnóstico, o Professor Diretor de Turma buscará os meios para realizar as intervenções. (SEDUC, 2013. p. 27).

“Projetos Interdisciplinares” é um espaço na matriz curricular para desenvolvimento de projetos das disciplinas que compõe a base comum nacional, incentivando, principalmente, projetos de iniciação científica, com intuito de promover a pesquisa no ambiente escolar. Essa carga horária também pode ser utilizada como reforço em disciplinas críticas, recuperação paralela, progressão parcial, nivelamento, dentre outras atividades.

Entendo esse espaço como um “coringa” para a gestão escolar, que pode utilizá-lo de maneira a atender às demandas pedagógicas de cada turma e curso. Por exemplo, pode ser utilizado para nivelamento das turmas de 1º ano, visando dirimir os déficits de aprendizagem. Além disso, pode ser utilizado como aulas nos laboratórios (Ciência e Informática) visando o desenvolvimento de projetos científicos e pesquisa. Tornando-se uma ferramenta importante para a consolidação do currículo. A carga horária varia de curso para curso, dependendo da disponibilidade de horas, assim como o Horário de Estudo.

Os componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Mundo do Trabalho” são ministrados por professores da base comum, formados teórico e

metodologicamente pela parceria da SEDUC com o Instituto Aliança³⁷. Para cada disciplina podem ser lotados, no máximo, dois professores.

O Projeto de Vida (PV) é lecionado nos três anos do ensino médio, no 1º ano com carga horária de 120 horas, no 2º ano, 80 horas e no 3º ano é reduzida para 40 horas, totalizando 240 horas.

O Projeto de Vida é trabalhado como uma proposta metodológica que rompe com a forma tradicional do ensino, privilegiando a participação, a dialogicidade, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador-aluno, a contextualização dos temas no cotidiano dos alunos e a vivência prática dos aprendizados. (SEDUC, 2013. p. 25).

PV tem por objetivo estimular o protagonismo juvenil em diversos setores, torná-lo agente dos caminhos de sua formação, projetando o futuro através de um planejamento de um projeto de vida. A disciplina tem a proposta de desenvolver as seguintes características, como informa os referenciais do EMI da rede estadual do Ceará:

- Tem como princípio básico – foco no jovem: como ator, co-autor, interlocutor e agente.
- Estimula a descoberta e o desenvolvimento do potencial do jovem.
- Oferece condições para que cada jovem busque melhorar como pessoa, fortalecendo sua formação como cidadão, possibilitando que este se integre à vida social de forma satisfatória.
- Propõe-se a oferecer uma formação profissional para além da questão meramente técnica, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e à capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional.
- Os educadores, desde o início das aulas, constroem com os educandos o pensar/planejar/realizar/analisar, o “fazer junto”, a partir da problematização das situações propostas.
- Investe na formação de educadores – do mesmo modo que os jovens transformam-se no processo, o educador vivencia elaborações reflexivas sobre sua dimensão pessoal, relacional e produtiva. (SEDUC, 2013. p. 24).

A metodologia da disciplina é trabalhar com “Temas Centrais” e, a partir disso, construir-se itinerários visando efetivar as premissas acima citadas

³⁷ Instituto Aliança é uma associação sem fins lucrativos, classificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Atua desde janeiro de 2002 em parceria com diversas instituições. Fonte: www.institutoalianca.org.br

com objetivo de desenvolver diversas competências dos jovens: cognitivas, relacionais, pessoais, produtivas, dentre outras.

O Mundo do Trabalho (MT), também utiliza a metodologia do Instituto Aliança e tem por objetivo contextualizar as relações de trabalho para os estudantes das EEEPs, sobre a premissa de que, mais do que as competências técnicas necessárias para desenvolver o trabalho, se faz necessário um entendimento do trabalhador sobre sua prática, sobre sua atuação na sociedade, sobre questões éticas, dentre outras competências que extrapolam o “saber fazer”.

Esse conteúdo curricular se dá através de aulas voltadas ao contexto das relações de trabalho. Tem como princípio básico a educação integral com o foco no jovem como ator, co-autor, interlocutor e agente.

Elege eixos temáticos de interesse do jovem, para, a partir deles, desenvolver todo um processo de discussão e reflexão crítica associando conteúdos com situações reais, vivenciadas no contexto socioeconômico, cultural e escolar do aluno.

Aposta também na formação sistemática do educador, associando momentos de estudo, planejamento, vivência de situações pedagógicas, em um processo contínuo de ação – reflexão – ação. (SEDUC, 2013. p. 26)

A carga horária da disciplina é de 100 horas e é distribuída nos dois primeiros anos do EM, com 60h no 1º ano e 40h no 2º ano.

Empreendedorismo é uma disciplina lecionada no primeiro ano, com carga horária total de 80 horas. Para essa disciplina a SEDUC conta com a parceria do SEBRAE, que forma um professor da base nacional comum para desenvolver o curso na escola. A disciplina tem por objetivo desenvolver competências de empreendedorismo nos jovens, da mesma forma que estimula o protagonismo dos mesmos. Ao término do 1º ano, os alunos recebem um certificado de 60h do SEBRAE.

Dentro da temática geral são contemplados os tópicos: Crescendo e Empreendendo; Iniciando um Pequeno Grande Negócio e, Como Elaborar Plano de Negócios. O propósito é possibilitar a capacitação dos educandos para o desenvolvimento de competências empreendedoras, que contribuem para o planejamento e criação de negócios sustentáveis e com foco em oportunidades identificadas no mercado. (SEDUC, 2013. p. 25).

Além dos componentes curriculares acima citados, comuns a todos os cursos, temos ainda Língua Estrangeira Aplicada (LEA) e Inglês Técnico. O primeiro componente destina-se aos cursos do Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer (Guia de Turismo, Hospedagem, Eventos), lecionado por professor técnico, com formação em Inglês, contratado pelo CENTEC. O segundo é lotado para o professor de Inglês da Base Comum e se destina aos cursos de Informática e Redes de Computadores.

LEA tem carga horária de 400h distribuída em cinco semestres (80h), com exceção do último semestre do 3º ano. Tem por objetivo instrumentalizar os alunos para a utilização do inglês, pelo entendimento da grande utilização desta língua na área de turismo. No 5º semestre, os conteúdos se diferenciam, com intuito de alinhar mais ainda a necessidade específica de cada curso do eixo de turismo, hospitalidade e lazer.

O intuito é contribuir para que o aluno desenvolva as habilidades de leitura, escrita, escuta e fala do idioma. A metodologia utilizada proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver cada uma dessas habilidades de forma a dar-lhe segurança no uso do idioma nos diversos contextos e situações de trabalho que fazem parte da profissão técnica escolhida. (SEDUC, 2013. p. 29).

Inglês Técnico tem objetivo de familiarizar os termos em inglês que permeiam a literatura sobre a área de informática e tecnologia da informação de uma maneira geral. Tem carga horária de 60h e é aplicado no 2º ano Ensino Médio e cumpre função semelhante ao componente Língua Estrangeira Aplicada como destaca os referencias:

Semelhante a proposta da Língua Estrangeira Aplicada, o Inglês Técnico visa melhor instrumentalizar os estudantes dos cursos técnicos em Informática e em Redes de Computadores. A intenção é trabalhar com o inglês instrumental, que foque nos termos técnicos mais comuns inerentes aos cursos antes mencionados. Dessa forma, os estudantes poderão ter melhores condições de compreender os conteúdos trabalhados nas disciplinas técnicas desses cursos, já que a proximidade com o idioma é uma característica desses cursos. (SEDUC, 2013. p. 30).

Anteriormente, a matriz contava com a disciplina de Temáticas, Práticas e Vivências (TPV) que abarcava situações características tanto de MT como de Empreendedorismo, além de questões de Formação para Cidadania. Contudo, após a reorganização curricular no início de 2013, a disciplina foi separada em MT e Empreendedorismo, havia também a TESE que foi ressignificada e renomeada para Projeto de Vida. Essas modificações foram importantes para a busca da concretização do currículo integrado, pois, tiveram seus objetivos delimitados, provocaram a formação de professores, bem como sistematizou o material didático a ser utilizado.

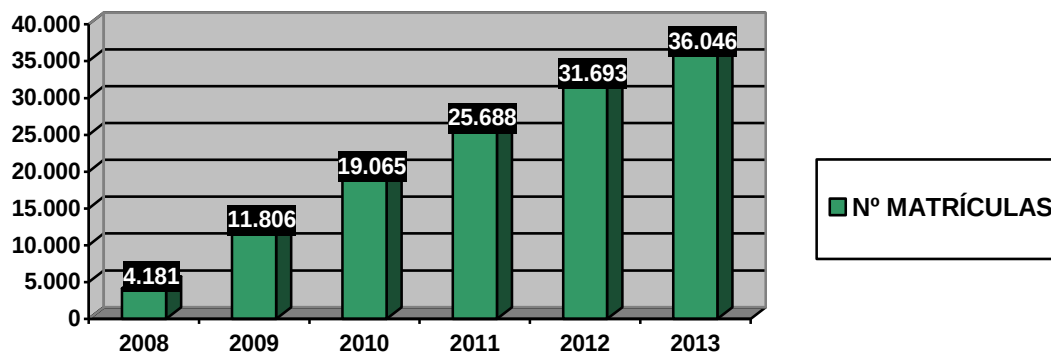
A Matriz Curricular das EEEPs estão em sintonia com a formação esperada para o EMI, contudo, a grande questão é a materialização desse currículo na esfera escolar. Como já destacado, os gestores encontram inúmeras dificuldades para que o currículo seja posto em prática conforme foi idealizado e teorizado. Estas vão desde a mentalidade incrustada na comunidade escolar acerca da educação tradicional, passa pela dicotomia já debatida acerca da formação profissional x formação propedêutica, até os déficits de formação dos professores.

2.3. Resultados Iniciais das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Destaco nesta seção, alguns resultados iniciais do conjunto das Escolas Estaduais de Educação Profissional com intuito informativo, já que não é objetivo desta pesquisa aprofundar análise sobre os impactos da política como já explicitado anteriormente.

A oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Ceará, no intervalo de cinco anos, teve um crescimento de mais de 850% da matrícula inicial, como demonstrado no gráfico abaixo que traz a evolução da matrícula de EMI no período de 2008 a 2013.

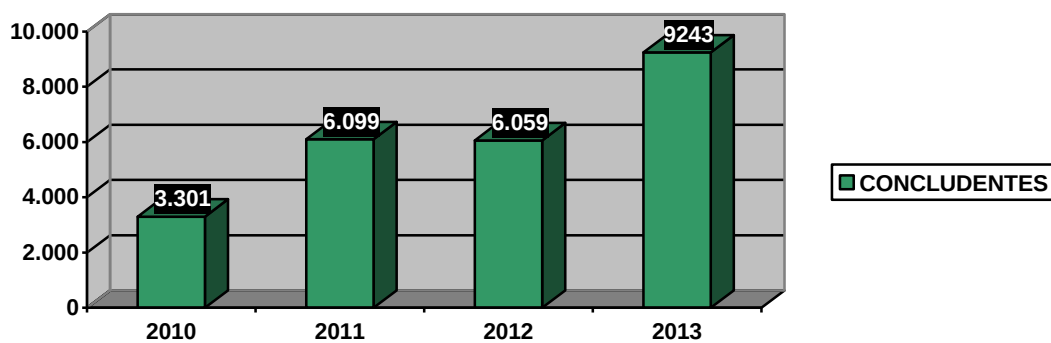
Em 2008 existiam menos de 5 mil alunos matriculados nessa modalidade. Com a ampliação das EEEPs, em 2013 esse número atingiu o patamar de mais de 36 mil estudantes compondo a rede de educação profissional de nível médio.

Gráfico 2 – Evolução da Matrícula da Educação Profissional de 2008 a 2013³⁸

Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>

São números significativos para a política, demonstrando a priorização do EMI por parte do Governo do Estado. Cerca de 9 mil alunos formados após o final de três ciclos de EMI no Ceará, visto que as turmas iniciaram em 2008, por isso os primeiros concludentes se deram a partir de 2010.

O gráfico abaixo informa a evolução do número de alunos formados pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Gráfico 3 – Número de Técnicos Formados pelas EEEPs de 2010 a 2013³⁹

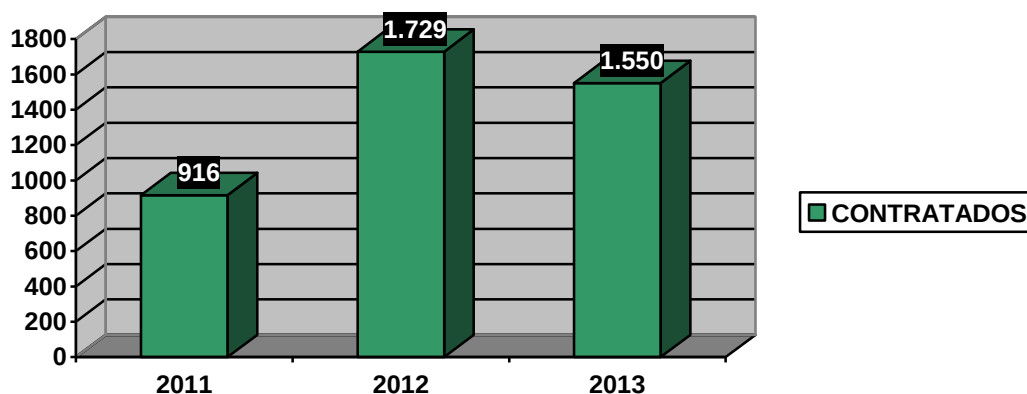
Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>

³⁸ Números atualizados em abril de 2013.

³⁹ O primeiro ciclo de formação das EEEPs se deu em 2010, já que as turmas iniciaram em 2008. Os dados de 2012 foram atualizados em 07/2013 e os de 2013, trata-se de uma previsão das turmas iniciadas em 2011.

Passando a analisar os dados qualitativos, elaborei dois gráficos relacionados aos alunos egressos das EEEPs. O gráfico 4 trata dos números gerais da inserção no mundo do trabalho após a conclusão do ensino médio entre os anos de 2011 e 2013, e o gráfico 5 remete à aprovação em universidades públicas e particulares no mesmo período.

Gráfico 4 – Inserção de Egressos das EEEPs no Mundo de Trabalho de 2011 a 2013.



Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>

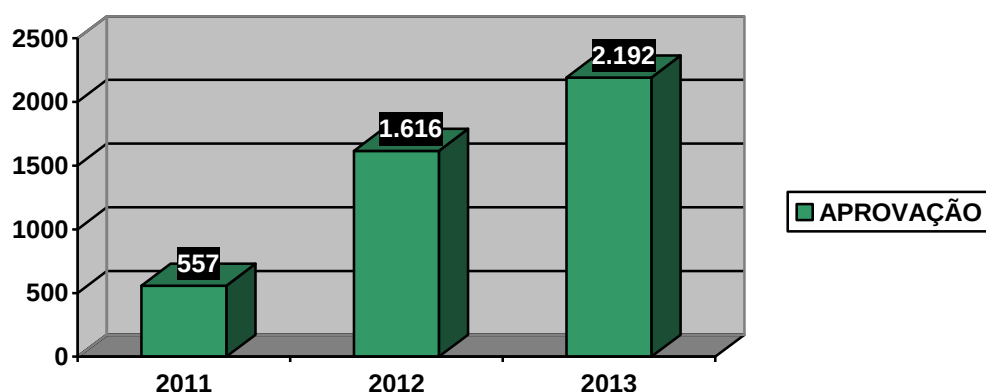
O número de jovens inseridos no mercado de trabalho em 2011 consiste em 27,7% do total dos egressos das EEEPs; em 2012, esse número foi de 28,2% e a inserção de 2013 foi de 25,2% dos concludentes.

Os números sobre inserção no mercado de trabalho são analisados a partir de algumas problemáticas que impactam nas contratações. A primeira se trata da idade de conclusão dos alunos. Muitos terminam o 3º ano com 16 anos de idade, impossibilitando a contratação imediata e formal dos estudantes após a conclusão do estágio.

Outra questão está relacionada aos arranjos econômicos de alguns municípios que acabam por oferecer maiores oportunidades de trabalho no setor informal. Além disso, os dados a serem mostrados no próximo gráfico indicam o aumento do ingresso dos alunos oriundos de EEEPs nas universidades, o que acaba por atrasar a entrada dos jovens no mercado de trabalho, embora alguns consigam conciliar o trabalho e o curso superior. Nos últimos levantamentos feitos pela COEDP, o número de alunos nesta situação

correspondia a 8,5% dos concludentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Gráfico 5 – Ingresso de Egressos das EEEPs no Ensino Superior de 2011 a 2013.



Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>

Em 2011, 16,9% dos alunos concludentes das EEEPs ingressaram no Ensino Superior, em 2012, esse número passou para 26,4% e 35,6% foi a porcentagem em 2013.

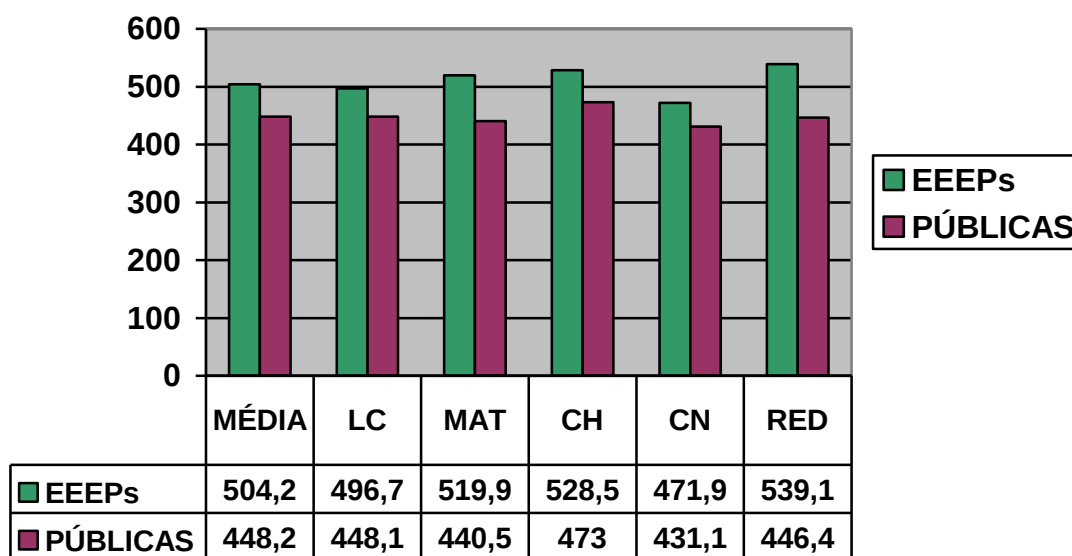
A inserção na universidade acompanha um esforço da Secretaria de Educação desde 2011, relacionada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), projetado com o ENEM: Chego Junto, Chego Bem, que se trata de um conjunto de ações que visam uma maior participação dos estudantes de escolas públicas no exame, bem como a inserção no ensino superior, diante do contexto de políticas públicas afirmativas para esse público, a destacar: o ENEM como meio de ingresso às Universidades Federais, Institutos Federais e, no caso do Ceará, a Universidade Estadual (UECE) passou a adotar o exame a partir de 2014; Além disso, a política de cotas étnicas e sociais que foi implantada pelo Governo Federal nas Instituições Federais de Educação Superior, que em 2014, resguarda 50% das vagas.

Essas ações contemplam: campanha para que os alunos adquiram os documentos necessários para a inscrição (RG e CPF), parceria com os órgãos de expedição dos documentos, meta de inscrição de 100% dos alunos

matriculados no 2º ano e 3º ano da rede estadual, aplicação de simulados, projeto de redação, aulas durante as férias (ENEM não tira férias), transporte ou vale transporte para os alunos nos dias de aplicação de provas, profissionais da rede estadual disponíveis nos principais locais de prova, parcerias com sites de formação para o ENEM, kits de lanche para os dias das provas, dentre outras ações.

Os resultados das EEEPs no ENEM tiveram números positivos, se analisarmos os dados de 2012. Embora não seja objetivo do MEC a análise do ENEM a partir do ranqueamento das escolas, optei por estabelecer um comparativo entre as EEEPs e as escolas regulares da rede pública, bem como comparar com a média das escolas privadas para poder verificar em que quadro se encontra as EEEPs ao analisarmos os resultados mais recentes do ENEM do Estado do Ceará.

Gráfico 6 – Média do ENEM 2012 das EEEPs x Média Escolas Públicas Estaduais.

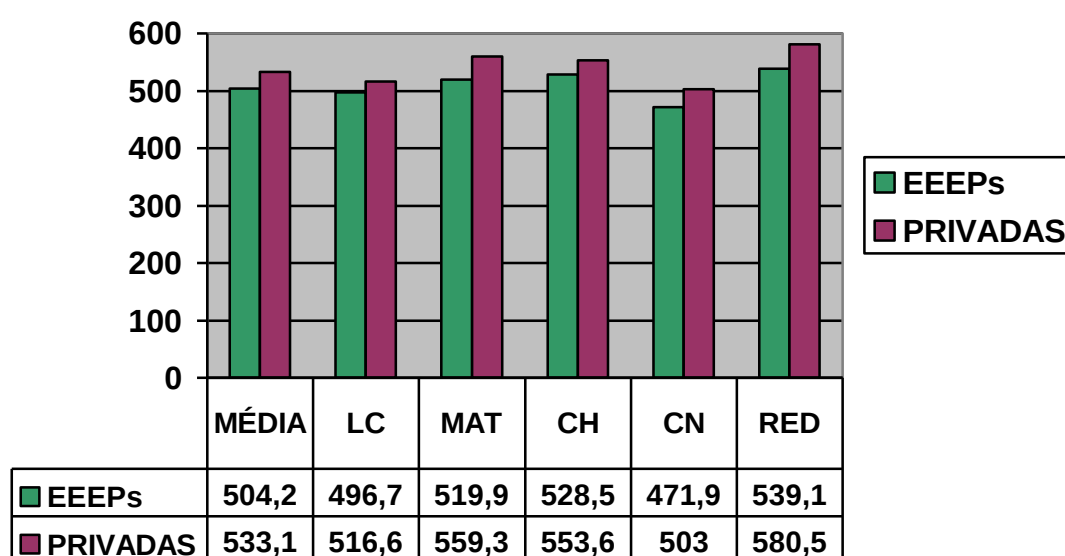


Fonte: www.mec.gov.br

As Escolas Profissionais possuem a média geral maior que as demais escolas da rede estadual, e essa tendência se repete ao verificar individualmente as áreas de conhecimento e a avaliação de redação.

Na média geral a diferença é de 56 pontos, a maior diferença é de 92,7 pontos na redação, seguida da matemática quando as EEEPs têm 79,4 pontos a mais na média. A menor diferença é na área de Ciências Natureza com 40,8 pontos, seguida da área de Linguagens e Códigos com a diferença de 48,6 e Ciências Humanas com 55,5.

Gráfico 7 – Média do ENEM 2012 das EEEPs x Média Escolas Privadas do Ceará.



Fonte: www.mec.gov.br

Comparando com as escolas privadas, as EEEPs possuem médias inferiores. Contudo, essa diferença é menor entre as EEEPs e as escolas particulares, do que das escolares regulares da rede pública em relação às EEEPs.

Na média geral, a rede particular tem 28,9 pontos acima da rede estadual de educação profissional, contudo, metade da diferença encontrada na comparação no gráfico anterior. A maior diferença se encontra também na Redação com 41,5 pontos, em seguida vem a Matemática com 39,4, ambas seguem a tendência apresentada na comparação entre as médias. A menor diferença acontece na área de Linguagens e Códigos com 19,9 pontos, seguida das Ciências Humanas com 25,1 e Ciências da Natureza com 31,1 pontos.

Relaciono ainda, as 50 primeiras escolas públicas da rede estadual de ensino com maior resultado no exame. Destas, 44 são escolas profissionais:

Quadro 8 – Relação das Cinquenta Escolas da Rede Pública Estadual com Maior Média no ENEM 2012.

COLOCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR	MÉDIA
1	COLEGIO DA POLICIA MILITAR DO CEARA	578,835
2	PAULO PETROLA EEEP	538,8504763
3	ADRIANO NOBRE EEEP	538,4563065
4	MARIO ALENCAR EEEP	530,541981
5	RITA AGUIAR BARBOSA EEEP	527,779392
6	WALQUER CAVALCANTE MAIA PROF. EEEP	527,737218
7	PROFESSOR ONELIO PORTO EEEP	527,5171875
8	MONS. EXPEDITO DA SILVEIRA DE SOUSA EEEP	526,5426885
9	JOAQUIM NOGUEIRA EEEP	525,241768
10	ADERSON BORGES DE CARVALHO EEEP	524,4852273
11	ISAIAS GONCALVES DAMASCENO EEEP	524,1618055
12	EDSON QUEIROZ EEEP	522,0125828
13	GOV. LUIZ GONZAGA FONSECA MOTA EEEP	521,695699
14	COLEGIO ESTADUAL JUSTINIANO DE SERPA	518,6
15	JOSE MARIA FALCAO EEEP	517,1486485
16	PROFESSORA MARLY FERREIRA MARTINS EEEP	516,3969388
17	ORLANDO EEEP CAPELAO FREI	515,9717673
18	SANTA RITA EEEP	515,8306123
19	EEEP JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA	515,6497253
20	DAVID VIEIRA DA SILVA EEEP	514,136111
21	MARIA DOLORES ALCANTARA E SILVA EEEP	513,820625
22	JUAREZ TAVORA EEEP	512,6613635
23	FRANCISCA CASTRO DE MESQUITA EEEP	512,534
24	JULIA GIFFONI EEEP	511,2733335
25	MARIA CAVALCANTE COSTA EEEP	511,2436475
26	FLAVIO GOMES GRANJEIRO EEEP	511,153395
27	PAULO VI EEEP	511,0033655
28	EEEP DONA CREUSA DO CARMO ROCHA	510,129337
29	MANOEL MANO EEEP	509,474519
30	EEEP PROFESSOR CESAR CAMPELO	508,73875
31	EEEP AMELIA FIGUEIREDO DE LAVOR	506,6497025
32	JOSE DE BARCELOS EEEP	506,3262048
33	GOVERNADOR WALDEMAR ALCANTARA EEEP	504,8761538
34	EEM GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA	503,3553245

35	PROFESSORA LUIZA DE TEODORO VIEIRA EEEP	502,8609893
36	EEEP JOAQUIM ANTONIO ALBANO	502,8199073
37	PRESIDENTE ROOSEVELT EEEP	502,1868643
38	ADOLFO FERREIRA DE SOUSA EEEP	501,537857
39	PROF. FRANCISCO OSCAR RODRIGUES LICEU	498,7526565
40	GOVERNADOR VIRGILIO TAVORA EEEP	497,159009
41	MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE EEEP	495,9946668
42	MARVIN EEEP	495,442402
43	ADELINO CUNHA ALCANTARA EEEP	495,4237625
44	MARTA MARIA GIFFONI DE SOUSA EEEP	494,16412
45	DOM VALFRIDO TEIXEIRA VIEIRA EEEP	492,6709598
46	EEFM DEP CESARIO BARRETO LIMA	491,9955225
47	AVELINO MAGALHAES EEEP	491,6473808
48	PADRE JOAO BOSCO DE LIMA EEEP	490,370673
49	PATRONATO SAGRADA FAMILIA E E F M	490,2154638
50	LUIZ GONZAGA FONSECA MOTA EEEP	490,0831523

Fonte: www.inep.gov.br

Legenda:

Escolas Regulares
EEEPs

Em relação ao SPAECE, analisamos os resultados de 2008 a 2012, pois ainda não havia sido divulgado resultado completo da avaliação de 2013 no momento da coleta de dados para essa pesquisa.

Essa avaliação externa tem por características ser de larga escala, censitária e anual, onde são aplicados testes cognitivos de língua portuguesa e matemática, bem como questionários contextuais para alunos, professores e gestores.

Os resultados de proficiências, obtidos por meio da estatística de Teoria de Resposta ao Item (TRI), foram agrupados em padrões de desempenho. No caso do Ensino Médio, esses padrões foram definidos segundo as habilidades previstas para os alunos concluintes do 3º ano, com intuito de proporcionar interpretação pedagógica sobre os resultados. São quatro os padrões: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado⁴⁰.

⁴⁰ **Muito Crítico** – nível de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa e área do conhecimento, a exigir uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.

Crítico – nível de desempenho baixo, caracterizado por um estágio elementar de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa e área do conhecimento.

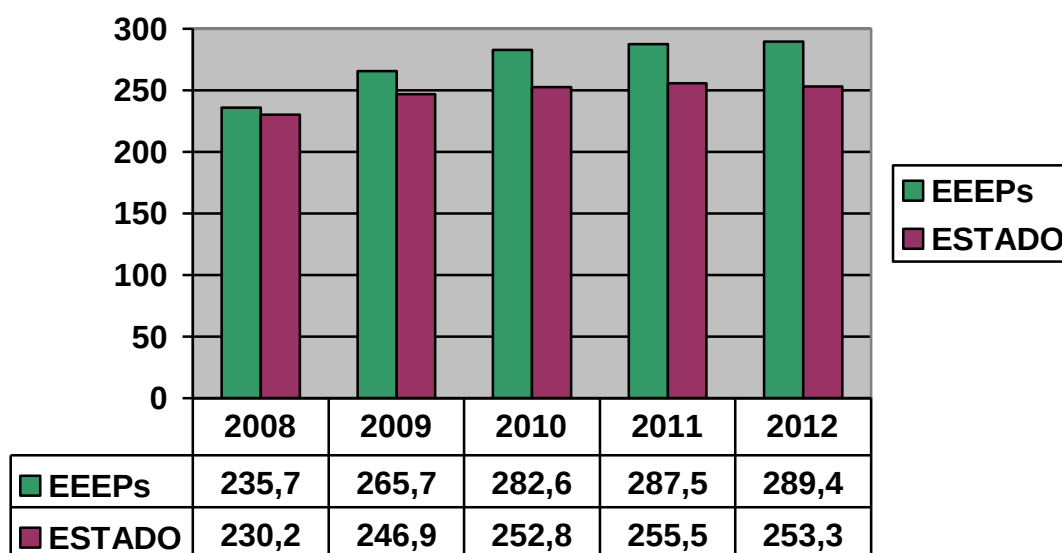
Quadro 9 – Níveis de Proficiência Compreendidos Pelo Padrão de Desempenho para o Ensino Médio.

	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
LINGUA PORTUGUESA	Abaixo de 225	225 — 275	275 — 325	Acima de 325
MATEMÁTICA	Abaixo de 250	250 — 300	300 — 350	Acima de 350

Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>

Ao tomar por base o SPAECE, percebo que a evolução dos resultados é melhor do grupo das EEEPs, em comparação com a média estadual das escolas regulares, visto pelos gráficos abaixo:

Gráfico 8 – Média Geral em Língua Portuguesa das EEEPs x Média do Estado de 2008 a 2012.



Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>

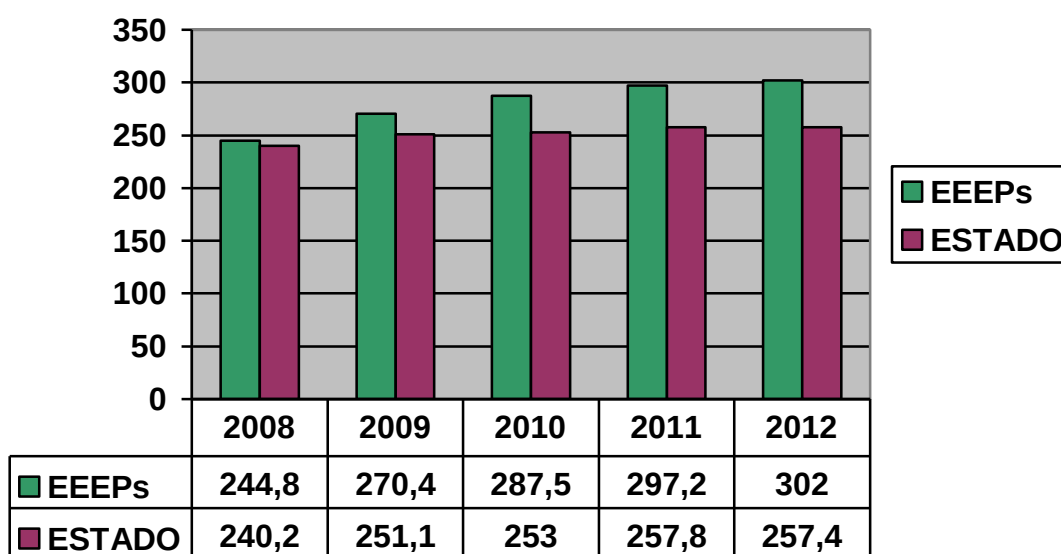
Intermediário – nível de desempenho mínimo para a etapa e área do conhecimento, tomado como referência para a projeção de metas para as unidades e redes de educação básica.

Adequado – nível de desempenho desejável para a etapa e área de conhecimento, dadas as condições atuais e as projeções para a educação básica no Estado. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>

Em Português, a diferença das médias de proficiência em 2008, ano de implantação das primeiras 25 escolas profissionais, entre as duas redes comparadas, foi de 5,5 pontos. Essa diferença vai se ampliando entre os anos de 2009 e 2012, quando, respectivamente, temos: 18,8; 29,8; 32; 36,1 pontos. O crescimento da proficiência de português da rede de escolas regulares no período analisado foi em torno de 10%, um total de 23,1 pontos; enquanto que na rede de Escolas Profissionais, foi de 53,7 pontos, ou seja, cerca de 22,8%.

Em 2008, segundo o padrão de desempenho para o ensino médio na escola de proficiência do SPAECE, o nível médio de toda a rede se encontrava no crítico. Em 2012, as EEEPs atingiram o nível intermediário, já a rede estadual de escolas regulares caminhou alguns pontos dentro do mesmo nível.

Gráfico 9 – Média Geral em Matemática das EEEPs x Média do Estado de 2008 a 2012.



Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>

Ao analisar os dados referentes ao SPAECE de Matemática no mesmo período, percebo a mesma tendência apresentada no gráfico anterior. Contudo a diferença ainda é maior. Em 2008, as escolas profissionais tinham uma média superior em apenas 4,6 pontos do que as escolas regulares, no ano seguinte, essa diferença aumentou para 19,3, um pouco mais de quatro vezes

do valor inicial. Em 2010 ficou em 34,5, em 2011 aumentou quase cinco pontos do ano anterior e em 2012 o total da diferença entre as redes foi de 44,6 pontos.

O crescimento da média de proficiência das escolas estaduais regulares para o período, considerando a avaliação de matemática, foi de 17,2 pontos, aproximadamente 7,2%, saindo do nível muito crítico para os índices iniciais do nível crítico. Na rede de escolas profissionais esse crescimento foi de 23,4%, um total de 57,2 pontos de crescimento. Em 2008, o nível de proficiência era muito crítico, somente em 2012, a média das EEEPs chegou aos números iniciais do nível intermediário em matemática, conforme os padrões de desempenho para o Nível Médio da avaliação externa.

Ao compararmos o SPAECE das escolas pesquisadas, temos o seguinte quadro:

Quadro 10 – Média do SPAECE das 06 EEEPs Pesquisadas.

EEEP	2008	2009	2010	2011	2012	MÉDIA
A08	266,53	279,5	298,74	315,89	321,85	296,50
B08	234,73	256,48	266,11	273,37	274,51	261,04
A09	Não se aplica ⁴¹	303,04	320,52	334,11	343,53	325,3
B09	Não se aplica	234,98	257,79	273,41	266,46	258,2
APM	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	308,35	310,85	309,59
BPM	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	257,85	288,52	273,18

Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/62-avaliacao-educacional/spaace/5174-resultado-ensino-medio>. (Elaboração Própria).

A amostra das escolas a serem investigadas se deu a partir da média do SPAECE, dentre os três contextos de implantação apresentados anteriormente (2008, 2009 e Padrão MEC), escolhi as escolas com maior e menor média na avaliação. Contudo, ao analisar com mais detalhes os resultados ano a ano a partir da implantação destas escolas, verifico que o maior resultado da média,

⁴¹ O termo “não se aplica” refere-se àquele ano em que a escola ainda não funcionava, ou não teve o SPAECE aplicado.

não reflete necessariamente o melhor resultado da avaliação ao destacarmos o crescimento de cada EEEP durante o período analisado.

O SPAECE, assim como os resultados de participação no ENEM, embora seja utilizado muitas vezes com o intuito de ranquear, se torna uma avaliação mais efetiva por levar em consideração o histórico da avaliação de cada unidade escolar, devendo os dados serem apropriados, refletindo o diagnóstico encontrado e planejando intervenções pertinentes para quadro apresentado.

Voltando as escolas analisadas, a escolha pelo SPAECE com um segundo critério, foi com objetivo de delimitar a amostra e inferir como cada um dos três contextos aqui apresentados interferiu nos resultados da avaliação de aprendizagem dos educandos.

Entre as escolas de 2008, o crescimento durante o período de quatro anos foi de 55,32 para a escola com maior resultado (A08) e 39,78 para a escola (B08) com a menor média do SPAECE para o mesmo período.

A escola A08 é localizada em Fortaleza e, embora seja um prédio adaptado, a mesma é uma escola padrão Liceu⁴², contando com uma estrutura física melhor do que a escola B08 que é localizada no interior do Estado na região do centro-sul cearense e seu prédio é adaptado no padrão “H”⁴³, com muitas carências estruturais em comparação ao modelo Liceu e mais ainda em comparação ao modelo Padrão MEC. De qualquer forma, mesmo com maiores dificuldades a escola B08 conseguiu um crescimento significativo.

Em 2009, a escola A09, já inicia com uma média alta no SPAECE, 303,04, enquanto que a escola B09 inicia com uma média de 234,98. Àquela está localizada no norte cearense, e esta na região sul do estado. A escola A09 cresceu um total de 40,49 pontos no SPAECE no período, já a escola B09 cresceu 31,48 e, diferente da tendência das escolas pesquisadas de 2011 para 2012 a escola teve uma queda na sua média do SPAECE, o que merece

⁴² Prédios estilo Liceu contam com auditório, sala específica para a biblioteca, anfiteatro, laboratório de biologia, física, química, quadra coberta com arquibancadas, compostas em um prédio de dois andares. Foto em Anexo 1.

⁴³ Prédios com dois blocos de salas paralelos ligados por um pátio ao centro, não conta com quadra com arquibancadas, algumas escolas possuem quadra coberta, não possui sala específica para biblioteca, uma sala de aula normal é adaptada para esse uso, além disso, não possui auditório e nem laboratórios específicos para a área de ciências da natureza, neste caso, uma sala é adaptada para laboratório de ciências e as disciplinas compartilham o mesmo ambiente. Foto em Anexo 1.

atenção do gestor. As duas escolas são de “modelo H”, portanto tem em comum a questão estrutural da escola.

Para as escolas Padrão MEC, a escola com maior média nesse contexto, APM, teve um crescimento de apenas 2,5 pontos do ano de sua inauguração, 2011, para o ano seguinte. Desta forma, a escola BPM, mesmo tendo a menor média, teve um resultado mais significativo, ao crescer em um ano, 30,67 pontos na média do SPAECE. Ambas estão localizadas na região metropolitana de Fortaleza.

No geral, não foi verificada uma relação direta entre o contexto de implantação e os resultados do SPAECE. Posso inferir que os crescimentos mais significativos ocorreram em 02 escolas com boa estrutura, a A08 e a BPM, e na escola A09 que tem problemas estruturais por se tratar de uma escola adaptada padrão “H”. Desta forma, embora seja importante uma boa estrutura física, a mesma não é fator decisivo para os resultados, a não ser que a falta da mesma impossibilite o funcionamento normal das atividades escolares em sua utilização prioritária, ou seja, a falta de estrutura básica. (Elétrica, sanitária, ventilação, mobiliário, etc.).

2.4. Resumo das Fases de Implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

O quadro síntese abaixo foi elaborado a partir do exemplo sugerido no texto **Abrindo a Caixa - Elementos para Melhor Compreender a Análise das Políticas Públicas** de Condé (2011) para demonstrar de maneira resumida as fases de implantação de políticas públicas.

Quadro 11 – Fases da Implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissionais no Ceará.

Fases	EEEPS
O problema Qual? Como se apresenta?	Déficit da formação dos jovens do Estado do Ceará diagnosticado pelas avaliações externas; Baixa oferta de educação de nível técnico no Estado.

As informações sobre o problema Quais os elementos centrais do problema? Qual seu alcance? Que variáveis observar? Quais as alternativas a considerar para a solução?	Até 2008 não havia oferta para formação profissional de nível técnico por parte da rede estadual. No Ceará essa oferta se restringia aos Institutos Federais e alguns cursos no âmbito da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará, ofertados via CENTEC; A oferta era mínima diante da demanda do estado; Contexto nacional propício para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à ampliação da oferta do ensino médio e técnico; Convênios entre ente federal e estadual para financiamento da educação profissional (Brasil Profissionalizado).
O desenho Qual(is) alternativa(s) utilizada(s)? Quais os objetivos? Qual a finalidade? Para quem? Com qual financiamento? Com que alcance?	Em agosto de 2008 o Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação implanta as Escolas Estaduais de Educação Profissional; O modelo escolhido é o de ensino médio integrado à educação profissional, com a escola funcionando em tempo integral pelo período de três anos para término da formação; O governo do estado capta recursos do programa Brasil Profissionalizado, visando ampliar e diversificar a oferta de Ensino Médio no estado em consonância com a meta Nº. 3 do PNE (2011 - 2020) de universalização do Ensino Médio no país; Para financiamento da política, o governo do estado utiliza o tesouro estadual para custeio, aquisição de equipamentos e parte do mobiliário, além do Fundo de Combate à Pobreza (FECOP), utilizado para conceder as bolsas de estágio dos estudantes, além dos recursos federais, já citados, com o programa Brasil Profissionalizado, que é utilizado para construção de escolas, equipamentos e mobiliários; O alcance da política é pensado para atingir todas as regionais do Estado.
O ensaio (ex ante) Como se manifestaram as alternativas?	Um ponto de destaque foi a decisão política do governo do estado do Ceará em atribuir a Educação Profissional à responsabilidade da Secretaria de Educação, promovendo uma definição a respeito da iniciativa do desenvolvimento da política, já que havia a opção da mesma ser desenvolvida pela Secretaria de Ciência e Tecnologia; A SEDUC buscou conhecer a experiência de oferta de EMI de outras instituições (Institutos Federais de Educação, Centro Paulo Souza em São Paulo, Ginásio Pernambucano, dentre outras.), havia a opção da oferta em 4 anos, sem utilização do tempo integral e a oferta em 3 anos em escola com período integral.

A Implementação (Iniciar)	Em 2008 são implantadas as EEEP – Escolas Estaduais de Educação Profissionais, <i>a priori</i> as mesmas foram denominadas de CE-Jovem, que tinha como objetivo promover a articulação do currículo do ensino médio com a formação para o mundo do trabalho; Para a escolha dos municípios inaugurais da política, o critério definido foi o de implantar uma escola por Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e uma escola em cada regional da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Desta forma, teríamos 20 escolas, uma em cada regional e 06 escolas em Fortaleza. Contudo, devido a um imprevisto na CREDE de Camocim, não foi possível instalar uma nessa região e assim, foi definido o número de 25 escolas; Foram implantados nesta primeira etapa os cursos de Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Guia de Turismo; Posteriormente foi regulamentada a partir da Lei Nº 14 738 de criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP).
O Monitoramento (Acompanhar) O que aconteceu? E como?	Desde a implantação inicial em 2008 até dezembro de 2013, a rede de escolas profissionais do Ceará conta com 100 escolas distribuídas por todo o Estado; Em 2013 a rede chegou à implantação de 51 cursos técnicos nível médio e mais de 36 mil alunos matriculados, um crescimento de aproximadamente 850% do número de matrícula inicial.
Avaliação (ex post) Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas, enfim, na implementação em geral?	Ainda não temos um distanciamento temporal que permita uma análise mais profunda acerca do impacto da política, entretanto, podemos apontar os resultados iniciais como uma prévia de avaliação sobre as EEEPs: O número de egressos inseridos no mercado de trabalho em 2011 foi de 27,7% do total; em 2012, 28,2% e o número de inserção de 2013 foi de 25,2%; O ingresso no Ensino superior que em 2011 foi de 16,9% do total dos concludentes; em 2012, esse número passou para 26,4% e 35,6% foi a inserção em 2013; Das 50 primeiras escolas públicas da rede estadual com maior resultado no exame, 44 são escolas profissionais; No SPAECE de Língua Portuguesa, o crescimento da proficiência de 2008 a 2012 foi de 53,7 pontos, ou seja, 22,8%, saindo do nível crítico para o intermediário; No SPAECE de Matemática, cresceu 23,4%, um total de 57,2 pontos. Iniciou no nível muito crítico e em 2012 chegou aos números iniciais do nível intermediário.

Fonte: Elaboração Própria. (Inspirado no modelo proposto por Condé, 2011).

Nos dois primeiros capítulos, verificando as fases do ciclo de políticas em relação ao EMI no Ceará, aprofundei alguns pontos que se destacaram durante a pesquisa, seja pelo discurso dos entrevistados, pelos dados educacionais das EEEPs ou motivados a partir da minha experiência enquanto gestora de uma escola profissional.

Estes pontos, extraídos do estudo de caso, aparecem mediante as seguintes interrogações: as EEEPs respondem ao problema exposto na agenda nacional para políticas públicas voltadas para a expansão e qualificação do Ensino Médio? Em que medida as condições da estrutura física das escolas interferem na implementação da política? Como concretizar a integração curricular nas escolas? E, por fim, quais estratégias para garantir o aperfeiçoamento da rede de escolas profissionais do estado do Ceará?

Para as perguntas iniciais, o primeiro e segundo capítulos tiveram o intuito de debater meios de respondê-las, apontando algumas discussões teóricas sobre o tema. Para a última pergunta, a intenção é respondê-la a partir do desenvolvimento do último capítulo, através da elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE).

Desta forma, no capítulo a seguir apresento um PAE com vistas a contribuir com proposições de alterações e aprimoramento da política de educação profissional do Estado.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) com intuito de contribuir com sugestões para o aprimoramento da rede das Escolas Profissionais a partir da pesquisa realizada.

É certo que, como informado neste trabalho, as estratégias pensadas para o desenvolvimento de políticas educacionais, nem sempre proporcionam o impacto desejado e que, no decorrer da implementação da política, ajustes são convenientes e necessários.

O campo das políticas públicas é pleno de heterogeneidade e complexidade, envolvem diferentes ambientes institucionais, vários protagonistas, divergências acerca das estratégias a serem seguidas para dirimir o problema apresentado, bem como diversos atores, contextos de implantação, inseridos em uma rede de relações sociais.

O primeiro passo é identificar o problema, sua relevância, seus desdobramentos; o segundo momento, é a formulação das políticas, em seguida, sua implementação e, por fim, a avaliação.

Não é objetivo desta pesquisa fazer uma avaliação da política pública de EMI no Ceará em relação aos seus resultados, mas nos importa discutir os conceitos de avaliação para poder analisar o processo de desenvolvimento da política. Assim, faz-se necessário ressaltar que, ao estudar as fases iniciais do ciclo de políticas, utilizei o conceito de avaliação apresentado por Carol Weiss para embasar um diagnóstico preliminar, relacionado aos processos, conforme assevera a autora:

Avaliação é o julgamento sistemático das operações e/ou dos resultados de um programa ou política, comparando com um conjunto de padrões explícitos ou implícitos, como um meio de contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou política. (WEISS, S/D, p.07)

Assim, o presente trabalho focalizou a avaliação do processo de implementação da política, mediante seu desenho e objetivos, e a partir da

comparação dos resultados educacionais das EEEPs com a rede estadual de escolas regulares, apresentados no capítulo anterior, foi possível inferir algumas nuances sobre os resultados iniciais da política.

Para Weiss, quanto maior o número de informações para comparar o “antes e depois” do programa, mais eficaz se torna a avaliação dos possíveis efeitos da política, principalmente quando comparada a grupos sem acesso a mesma.

Dentro dessa perspectiva, observados os primeiros impactos dos resultados das escolas profissionais, através do SPAECE e da inserção no ensino superior, pôde-se verificar um resultado satisfatório conforme os dados apresentados no capítulo anterior em comparação aos mesmos indicadores das escolas regulares.

Além disso, ao serem identificadas as dificuldades durante a implementação das EEEPs, mostram-se necessárias ações para corrigir e, assim, aprimorar a política visando atingir os impactos desejados, àqueles que foram planejados para responder a agenda nacional em pauta e as peculiaridades regionais.

Desta forma, viável se faz uma intervenção que possa ajudar o desenvolvimento e concretização da política de EMI no Ceará. Assim, o PAE foi elaborado para contemplar as demandas, verificadas a partir do estudo de caso, através das entrevistas aos gestores das escolas pesquisadas, expostas na seção 2.2.2. e 2.2.3. do capítulo anterior. A saber: questões sobre a estrutura física das escolas a serem respondidas pela padronização das EEEPs; problemas com a formação da equipe docente a serem dirimidos pelo incentivo à adesão de professores para a atuação no EMI, bem como a qualificação do quadro docente; dificuldades na materialização do currículo a serem combatidas por estratégias para o desenvolvimento da integração curricular e, por fim, o déficit na formação dos gestores para o desenvolvimento da filosofia de gestão, que deve ser respondido através da formação, aperfeiçoamento e aprofundamento da TESE.

Os quatro temas acima citados serão os alicerces para a elaboração do Plano de Ação Educacional, pois se mostram em consonância com as questões apresentadas pelos entrevistados e pelos resultados da pesquisa. Elaborei um quadro resumo com objetivo de facilitar a visualização das

estratégias e ações a serem desenvolvidas no PAE, mediante as demandas encontradas.

Quadro 12 – Temas para a Elaboração do Plano de Ação Educacional para as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

DEMANDAS	ESTRATÉGIAS
Problemas na estrutura física das EEEPs.	Padronização da estrutura física das escolas.
Problemas com a formação da equipe docente.	Incentivo à adesão de professores qualificados para a atuação no EMI; Qualificação da equipe docente.
Dificuldades na materialização do currículo.	Estratégias para a promoção da integração curricular.
Déficit na formação dos gestores para o desenvolvimento da filosofia de gestão (TESE).	Formação da TESE para gestores novatos; Aperfeiçoamento e aprofundamento da TESE.

Fonte: Elaboração Própria.

É importante destacar que, embora esse estudo tenha sido focalizado em seis escolas, foi contemplada importante representatividade da política, já que a amostra proporcionou o estudo de contextos diversificados, relacionados ao ano de implantação, estrutura física e aos resultados de avaliação externa (SPAECE) e, além disso, contemplou seis municípios de diferentes regiões do Estado, incluindo a capital. Desta feita, as estratégias sugeridas neste PAE, podem, em maior ou menor proporção, serem aplicadas em toda a rede, observadas as adaptações necessárias dependendo do contexto específico de cada EEEP, neste caso, principalmente quando falamos da questão da estrutura física.

3.1. Padronização da Estrutura Física das EEEPs.

Uma reclamação comum aos gestores de escolas adaptadas é a questão estrutural das escolas, principalmente em comparação as escolas

Padrão MEC, ou mesmo com o modelo Liceu, que contam com ambientes mais adequados à oferta de educação integral.

Assim, proponho inicialmente um mapeamento das condições estruturais das escolas proporcionando um diagnóstico amplo da rede física das EEEPs e que, a partir do número máximo de alunos que a escola pode atender, seja delimitada uma estrutura física padrão a ser proporcionada para todas as escolas de mesmo porte.

Essa padronização se faz necessária para evitar alguns descompassos verificados quando se compara a situação de algumas EEEPs. Por exemplo, há escolas adaptadas do mesmo ano de implantação e no mesmo município que possuem grandes disparidades estruturais. Enquanto algumas já estão climatizadas, outras, não possuem reforma elétrica, ou laboratórios técnicos montados.

A título de exemplo, ao analisar a questão da climatização das escolas adaptadas da rede, temos a seguinte situação:

Quadro 13 – Situação da Climatização das Escolas Adaptadas da Rede de Escolas Profissionais.⁴⁴

ORDEM DE INAUGURAÇÃO	TIPO DE PRÉDIO	ANO	LOCALIDADE	SITUAÇÃO
1	Adaptado	2008	Brejo Santo	Prevista substituição para Padrão MEC
2	Adaptado	2008	Sobral	Climatização concluída
3	Adaptado	2008	Pacatuba	Processo em andamento – Aguardando a instalação das máquinas de ar-condicionado.
4	Adaptado	2008	Santa Quitéria	Prevista substituição para Padrão MEC
5	Liceu	2008	Itapipoca	Climatização concluída
6	Liceu	2008	Barbalha	Não iniciou/ Sem previsão
7	Adaptado/ Substituição	2008	Crateús	Processo em andamento – Aguardando a instalação das máquinas.

⁴⁴ Dados atualizados em julho de 2014.

8	Liceu	2008	Pacajus	Processo iniciado – Houve visita da engenharia para elaborar orçamento de reforma para adaptação das salas para receber climatização.
9	Liceu	2008	Crato	Processo iniciado – Aguardando liberação de recursos para reforma de adaptação das salas para receber a climatização.
10	Liceu	2008	Mário Alencar	Processo em andamento – Aguardando a instalação das máquinas.
11	Adaptado/ Substituído	2008	Tauá	Substituída por prédio padrão MEC em Setembro/2012.
12	Adaptado	2008	Iguatu	Processo em andamento – Aguardando a instalação das máquinas.
13	Liceu	2008	Fortaleza	Climatização concluída
14	Liceu	2008	Fortaleza	Climatização concluída
15	Adaptado	2008	Fortaleza	Climatização concluída
16	Adaptado	2008	Fortaleza	Processo em andamento – Aguardando a instalação das máquinas.
17	Adaptado	2008	Cedro	Climatização concluída
18	Adaptado	2008	Senador Pompeu	Climatização concluída
19	Adaptado	2008	Quixadá	Climatização concluída
20	Adaptado	2008	Fortaleza	Processo iniciado – Reforma elétrica em andamento, climatização aguardando finalização da reforma.
21	Adaptado	2008	Bela Cruz	Climatização concluída
22	Liceu	2008	Jaguaribe	Climatização concluída
23	Adaptado	2008	Tabuleiro do Norte	Climatização concluída
24	Adaptado	2008	Redenção	Prevista substituição para Padrão MEC
25	Adaptado	2008	São Benedito	Prevista substituição para Padrão MEC
26	Adaptado	2009	Mauriti	Prevista substituição para Padrão MEC
27	Adaptado	2009	Fortaleza	Processo em andamento – Aguardando instalação dos refrigeradores de ar.

28	Adaptado	2009	Juazeiro do Norte	Climatização concluída
29	Adaptado	2009	Maracanaú	Processo iniciado – Aguardando liberação de recursos para reforma de adaptação das salas para receber a climatização.
30	Adaptado	2009	Fortaleza	Processo iniciado – Aguardando liberação de recursos para reforma de adaptação das salas para receber a climatização.
31	Liceu	2009	Juazeiro do Norte	Climatização concluída
32	Adaptado	2009	Maranguape	Prevista substituição para Padrão MEC.
33	Adaptado	2009	Fortaleza	Não iniciou/ sem previsão.
34	Adaptado	2009	Caucaia	Processo iniciado – Aguardando liberação de recursos para reforma de adaptação das salas para receber a climatização.
35	Adaptado	2009	Campos Sales	Não iniciou/ Sem Previsão
36	Adaptado	2009	Fortaleza	Climatização concluída
37	Liceu	2009	Horizonte	Prevista substituição para Padrão MEC
38	Adaptado	2009	Fortaleza	Climatização concluída
39	Liceu	2009	Cascavel	Processo iniciado – Houve visita da engenharia para elaborar orçamento de reforma para adaptação das salas para receber climatização.
40	Liceu	2009	Aracati	Não iniciou/ Sem Previsão
41	Adaptado	2009	Fortaleza	Climatização concluída
42	Adaptado	2009	Acopiara	Não iniciou/ Sem Previsão
43	Adaptado	2009	Reriutaba	Prevista substituição para Padrão MEC
44	Adaptado	2009	Russas	Prevista substituição para Padrão MEC
45	Adaptado	2009	Ubajara	Climatização concluída
46	Adaptado	2009	Canindé	Prevista substituição para Padrão MEC
47	Adaptado/ Substituído	2009	Camocim	Substituída por prédio Padrão MEC em Agosto/2011.

48	Adaptado/ Substituído	2009	Acaraú	Substituída por prédio Padrão MEC em Março/2011.
49	Adaptado	2009	Itapajé	Prevista substituição para Padrão MEC
50	Adaptado	2009	São Gonçalo	Prevista substituição para Padrão MEC
51	Adaptado	2009	Boa Viagem	Prevista substituição para Padrão MEC
52	Adaptado	2010	Fortaleza	Climatização concluída
53	Adaptado	2010	Fortaleza	Processo em andamento – Aguardando a finalização da instalação das máquinas de ar-condicionado.
54	Adaptado	2010	Fortaleza	Não iniciou/ Sem Previsão
55	Adaptado	2010	Fortaleza	Não iniciou/ Sem Previsão
56	Adaptado	2010	Fortaleza	Prevista substituição para Padrão MEC
58	Adaptado	2010	Amontada	Não iniciou/ Sem previsão
59	Adaptado	2010	Mombaça	Não iniciou/ Sem previsão

Fonte: Elaboração Própria a partir do contato direto com os gestores das Escolas Profissionais, complementada pelos dados de planilha elaborada pela COEDP.

Legenda:

Climatização concluída.
Climatização em andamento/ iniciada.
Previsão de substituição de prédio.
Prédio substituído por Padrão MEC.
Não iniciou/ Sem previsão

Verifica-se que o diagnóstico acerca da climatização da rede foi realizado pela COEDP, acredito que as escolas que já receberam a climatização passaram por reforma elétrica, já que esse item foi um dos critérios para estabelecer a ordem de atendimento para a climatização das escolas, seguido do ano de inauguração, quando as escolas mais antigas ganham prioridade em relação as mais recentes.

Das 55 escolas adaptadas, 18 já estão climatizadas, 07 estão com o processo de climatização em andamento, aguardando a instalação das máquinas de ar-condicionado, inclusive em uma escola que será substituída. Outras 07 escolas já receberam visita da engenharia da SEDUC para a elaboração de orçamento para a adaptação das salas e aguardam repasse de

recursos e das máquinas, 09 escolas ainda não iniciaram o processo de climatização, segundo seus gestores e, por fim, há previsão de substituição de 15 escolas adaptadas para prédios Padrão MEC.

Ao analisar o quadro, percebe-se que os critérios de atendimento nem sempre foram levados em consideração, já que algumas escolas de 2010 e 2009 já estão climatizadas, enquanto há EEEPs de 2008 que ainda não iniciaram esse processo, como é o caso do município de Barbalha. Além disso, aponto situações incoerentes, como por exemplo uma escola localizada em região com clima mais ameno como a do município de Ubajara, na região da Serra de Ibiapaba, já possuir climatização, enquanto escolas em regiões mais quentes do Estado, como Fortaleza e Região Metropolitana, dentre outras, do mesmo ano de inauguração ou mesmo mais antigas, não terem iniciado ainda a reforma de adaptação das salas para receber a climatização.

Constato ainda, a situação da EEEP no município de Crateús que está em processo de climatização mesmo sendo designada para a substituição do prédio para o modelo padrão MEC, quando esse benefício poderia ter sido destinado a outra escola adaptada que não irá ser substituída.

É importante ressaltar que a climatização das salas de aula não diz respeito unicamente a promoção de maior conforto, mas de uma necessidade mediante o clima quente comum na maior parte do estado do Ceará, aliado ao tempo em que os alunos permanecem na escola, em torno de 9 horas diárias, o que causa um desconforto térmico, gerando um ambiente impróprio para aprendizagem. A própria comunidade escolar ressenete-se de saber que escolas da mesma rede possuem esse benefício, enquanto outras, por vezes no mesmo município, como é o caso das escolas de Caucaia, Maracanaú e Fortaleza que possuem mais de uma EEEP, não os tem, causando constrangimentos para a gestão escolar.

Para evitar os descompassos verificados nos exemplos acima expostos, sugiro os seguintes itens a serem contemplados na padronização das Escolas Estaduais de Educação Profissional adaptadas, organizados por ordem de prioridade, em relação a sua estrutura física:

Quadro 14 – Itens de Estrutura Física para Padronização das Escolas
Adaptadas por Ordem de Prioridade.

ORDEM DE PRIORIDADE	ITENS DE ESTRUTURA FÍSICA
1	Estrutura elétrica: Reforma da rede elétrica e construção de subestação em todas as Unidades que ainda não foram contempladas.
2	Estrutura sanitária: Estabelecimento de padrão relacionado à quantidade de sanitários e chuveiros necessários por quantidade de alunos matriculados.
3	Acessibilidade.
4	Construção de Laboratórios Técnicos (algumas escolas padrão MEC, embora tenham a o laboratório construído, não possuem os equipamentos montados).
5	Climatização das salas de aulas e sala dos professores.
6	Construção de Auditório (modelo Liceu e padrão MEC já são contemplados com o ambiente).
7	Cobertura das quadras esportivas e construção de arquibancadas. (Modelo Liceu e Padrão MEC já são contemplados).
8	Padronização do Mobiliário e do material permanente (equipamentos) das escolas adaptadas em relação às escolas Padrão MEC e, por vezes, a outras escolas do mesmo modelo.

Sobre esse tema, a COEDP através da coordenadora Andréa Rocha apresentou algumas questões importantes: Primeiro, informou que 15 escolas adaptadas terão seus prédios substituídos pelo modelo Padrão MEC e, por isso, não foram contempladas com recursos de convênios realizados com o Governo Federal para não comprometer o repasse de verbas para que o Estado faça a substituição do prédio. Desta forma, já que há previsão de substituição de prédio, se faz pertinente que os recursos sejam mobilizados para outras escolas que continuarão funcionando em prédios adaptados, racionalizando assim os gastos públicos.

Entretanto, diante da lista de escolas a serem substituídas por modelo Padrão MEC, constata-se duas situações que podem ser questionadas: a primeira, a substituição de uma escola modelo Liceu, no município de

Horizonte, já que a mesma possui estrutura física mais apropriada para funcionamento da educação profissional do que uma escola adaptada; e, a segunda, trata-se da substituição de uma escola que já está em processo de climatização, no caso do município de Crateús.

A coordenadora ainda destacou que alguns recursos foram repassados às escolas com o objeto de reforma geral, desta forma, dando autonomia ao gestor escolar a priorizar um item de reforma em detrimento de outros.

Outra observação importante é a questão dos convênios estabelecidos que se diferenciam dependendo do ano de implantação das escolas, promovendo diferentes tipos de recursos, fazendo com que algumas escolas sejam atendidas em determinadas demandas e outras não. Somados, esses fatores contribuíram para o desenvolvimento dessincronizado da estrutura física das escolas.

Em relação à reforma elétrica, a mesma informou que foi o item de prioridade de repasse para as escolas após a reforma inicial para inauguração, quando as escolas adaptadas receberam cerca de 150 mil reais para a adaptação do prédio.

A reforma elétrica contempla a atualização da rede elétrica e a construção de subestação de energia para comportar a carga elétrica dos computadores e ar-condicionados, já que as escolas adaptadas são, em regra, construções da década de 1980, ou anterior, com exceção das escolas Modelo Liceu que são mais recentes. Desta forma, somente após a reforma elétrica é que as escolas adaptadas integram lista para climatização.

Das 100 escolas profissionais inauguradas até dezembro de 2013, 55⁴⁵ são prédios adaptados (incluindo 12 escolas modelo Liceu) e 45 são escolas Padrão MEC, que já são inauguradas com todos os itens descritos no quadro 14, com exceção do item 04 que, em poucos casos, não é contemplado de imediato a montagem dos laboratórios, e as mesmas são inauguradas com essa pendência.

De acordo com levantamento demonstrado no quadro 13, das 55 adaptadas, excetuando as 15 substituições de prédio e as 13 escolas com reformas iniciadas, restariam 09 EEEPs sem climatização, definindo assim o

⁴⁵ O número inicial era de 58 escolas adaptadas, contudo, três já foram substituídas por prédios Padrão MEC, a saber: escolas dos municípios de Acaraú, Camocim e Tauá.

total de escolas a serem contempladas nesse item. Esse número deve ser similar ou menor para a demanda de reformas elétricas, já que é condição *sine qua non* para a climatização. Assim, a previsão de gastos para esses dois itens de prioridade sobre a estrutura física já seria bem menor do que o imaginado para o atendimento da padronização da rede, por exemplo.

3.1.1. Objetivos

Proporcionar uma estrutura física adequada para o atendimento da educação em tempo integral, bem como garantir que todas as escolas profissionais tenham um padrão básico de estrutura para funcionamento, dirimindo assim, os descompassos nesta área em relação à rede de EEEPs.

3.1.2. Ações e Planejamento

Abaixo, segue quadro com duas ações relacionadas à estrutura física das escolas adaptadas, as mesmas têm o objetivo de estabelecer um planejamento para a padronização da rede.

Quadro 15 – Ações e Planejamento para a Padronização da Estrutura Física das EEEPs.

AÇÕES	COMO	QUEM	QUANDO	CUSTO/VERBA
1. Diagnóstico da Estrutura Física das EEEPs.	1.1. Levantamento dos dados dos oito itens de prioridade acima informado de cada EEEP, através da Superintendência Escolar ⁴⁶ e Engenharia da SEDUC ⁴⁷ ;	COEDP; Engenharia SEDUC; Superintendência Escolar.	Início: Agosto/ 2014. Término: Setembro/ 2014.	Sem custos adicionais; Previsão de utilização da cota de combustível para visita às escolas.

⁴⁶ “A Superintendência Escolar, parte integrante do Programa Aprender Pra Valer, contemplado na Lei Nº. 14.190, de 30/07/2008, consiste em um serviço que busca, através de uma ação dinamizadora, desenvolver estratégias de acompanhamento e monitoramento à gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos estudantes. O serviço de Superintendência Escolar, foi inspirado no Programa denominado Escola Campeã desenvolvido no período de 2000 a 2004 pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Banco do Brasil em alguns municípios brasileiros.” (Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/4061-superintendencia-escolar>). Cada

	1.2. Tabulação dos dados por parte da COEDP.	Técnicos da COEDP; Engenharia SEDUC.	1º a 10 de outubro/ 2014.	Sem custos adicionais.
2. Padronização da Estrutura Física das EEEPs.	2.1. Reunião Técnica entre COEDP, Engenharia, Superintendência Escolar e Representantes de Gestores das EEEPs para definir o padrão básico estrutural das EEEPs de acordo com o número de matrículas.	Técnicos da COEDP; Engenharia da SEDUC; Comissão de Gestores das EEEPs.	Outubro/ 2014.	Sem custos adicionais; Previsão de utilização da cota de combustível para visitação às escolas.
	2.2. Visita técnica do Setor de Engenharia da SEDUC com vistas a elaborar os orçamentos necessários para os itens de prioridade que a escola demanda para obter o padrão básico.	COEDP; Engenharia da SEDUC; Superintendência a Escolar.	Início: Outubro/ 2014 Término: Dezembro / 2014	Sem custos adicionais; Previsão de utilização da cota de combustível para visitação às escolas.
	2.3. Elaboração de Cronograma de Atendimento mediante as demandas observadas com previsão orçamentária.	Técnicos da COEDP; Engenharia da SEDUC.	A partir de Janeiro de 2015. ⁴⁸	Sem custos adicionais
	2.4. Execução do Cronograma.	SEDUC; COEDP; Gestores das EEEPs.	A partir de Janeiro de 2015. ⁴⁹	Não é possível fazer uma previsão neste momento, pois se faz necessário o diagnóstico da rede, bem como a elaboração dos orçamentos.

É certo afirmar que a COEDP possui diversos dados coletados acerca das questões estruturais das escolas, contudo o que proponho como ponto central dessa estratégia é um diagnóstico levando em consideração os itens

escola é acompanhada por um superintendente escolar e estes ficam sob a coordenação da SEFOR e CREDES.

⁴⁷ A SEDUC dispõe de um setor de Engenharia composto por Engenheiros Cíveis e Elétricos e todas as CREDES e regiões da SEFOR possuem um profissional definido para o atendimento das demandas de engenharia.

⁴⁸ Não há uma data final para essa ação, pois a mesma depende do planejamento orçamentário, e este dos convênios com o Governo Federal, bem como da burocracia vigente para autorização e liberação dos recursos do tesouro do Estado e de outras fontes de recursos.

⁴⁹ Idem a referência acima.

citados no quadro 14, bem como, o que considero mais importante: o estabelecimento de uma padronização da rede, ou seja, definir critérios básicos para o atendimento das escolas em relação a sua estrutura física mínima para funcionamento, levando em consideração a capacidade de alunos que a escola pode atender.

Esse diagnóstico é essencial para que se possa, a partir das condições reais da rede física das escolas, definir as ações iniciais e um cronograma compatível para as demandas encontradas.

Esse levantamento deverá ser feito pelo superintendente escolar junto ao engenheiro da SEDUC, com supervisão do núcleo gestor da escola, através de visitas às EEEPs com preenchimento de instrumental específico. Segue abaixo modelo de instrumental:

Figura 5 – Instrumental de Investigação da Estrutura Física das Escolas Profissionais Adaptadas.

EEEP: _____ ANO: _____		
MUNICÍPIO: _____ PRÉDIO: _____ Nº. DE TURMAS: _____.		
ITENS	SITUAÇÃO ATUAL	OBSERVAÇÕES
Estrutura Elétrica		
Estrutura Sanitária		
Acessibilidade		
Laboratórios Técnicos		
Climatização		
Auditório		
Quadra Coberta/ Arquibancadas		
Mobiliário		
Equipamentos		
DATA DA VISITA: ____ / ____ / ____		
_____ ENGENHEIRO RESPONSÁVEL		

Fonte: Elaboração Própria.

Após a coleta e consolidação dos dados, uma equipe constituída de gestores das escolas, técnicos da área da engenharia da SEDUC, técnicos da célula de gestão de matérias da COEDP (CEGEM), técnicos da Coordenadoria Administrativa da SEDUC (COADM), junto à representação da gestão da Coordenadoria de Educação Profissional estabeleceria um padrão básico que todas as escolas profissionais adaptadas deveriam ter de acordo com o número de turmas que a escola pode ofertar.

Experiências similares à proposta supracitada, ocorreram quando foram criados grupos de trabalho compostos por representação de diferentes atores da política para estabelecer a disponibilidade de lotação de professores para as EEEPs, bem como para definir os critérios para a gratificação por desempenho, ambas informadas no capítulo anterior.

A partir da definição do padrão básico da estrutura física das escolas, junto ao diagnóstico físico da rede, a COEDP deve estabelecer um cronograma de atendimento das escolas de maneira a ajustar sua estrutura física visando atingir o padrão delimitado. Esse cronograma deverá obedecer à ordem de prioridade informada no quadro 14.

É fato que a parte final dessa estratégia, que trata da execução do cronograma de reformas, é permeada de dificuldades para a gestão da COEDP/SEDUC. Isso se deve à quantidade considerável de recursos públicos a serem mobilizados para concretizar essa ação. A complexidade se dá devido às questões burocráticas inerentes aos trâmites de repasse de recursos públicos, além da necessária e complexa costura política para angariar novas fontes de financiamento para a concretização das reformas, construções e aquisição do mobiliário e equipamentos necessários para a padronização da rede, bem como manter e ampliar os já conveniados, garantindo a sustentabilidade financeira da rede.

Importante ressaltar, que muitos pontos das ações aqui propostas já podem e devem estar sendo desenvolvidas pela COEDP, como por exemplo, a questão da climatização já citada, a priorização de ações, levantamento de dados, expansão de convênios para financiamento da política, dentre outras. Contudo, volto a destacar que o objetivo dessa proposição é o de ajudar na sistematização das ações e principalmente propor a padronização básica da rede e não tem a pretensão de propor nada inexequível ou extraordinário.

3.2. Incentivos para Adesão dos Professores às Escolas Profissionais/ Qualificação das Equipes Docentes

Como já apresentado no capítulo anterior, os professores não se sentem atraídos para atuar nas escolas profissionais, isso se deve à dedicação necessária de 40 horas semanais para a lotação nos turnos de manhã e tarde, o que concorre com a demanda das escolas particulares em que muitos também trabalham para complementação de renda. Além disso, a necessidade de formação para atuar no EMI, já que cada curso técnico demanda um planejamento diferente das disciplinas da base comum para a mesma série, por isso, o professor deve fazer um maior esforço com vistas a promoção da integração curricular.

Adiciona-se também às dificuldades a possibilidade de ser lotado em disciplinas da parte diversificada, que demandam formação específica e requer do profissional que o mesmo passe a atuar também fora da sua área de formação (graduação).

Dito isto, é comum verificar um alto número de professores de contratação temporária atuando nas ETEPs, o que não nos parece interessante para a consolidação da política pública, visto que há uma alta rotatividade entre esses profissionais que não possuem vínculos com a instituição, além de não gerar um sentimento de pertencimento àquelas metas destinadas à escola e à política educacional do Estado, sendo um dos motivos de dificuldade para a formação de equipes docentes qualificadas para a atuação no EMI.

Formar a equipe com a maioria de professores efetivos oferece ao gestor escolar e à SEDUC a possibilidade de desenvolver formações de longo prazo, gerando um impacto mais profundo no corpo docente, atores com grande importância para a política no seu contexto da prática.

Assim, com a consolidação e formação das equipes, se espera melhores resultados através de uma apropriação eficaz das premissas da política implantada. Consequentemente, reverberando para a efetivação da reforma educacional, permitindo um processo contínuo de aprimoramento da mesma.

Pode-se ainda citar que o professor com vínculo, tem uma perspectiva de trabalho de longo ciclo na instituição de sua lotação, gerando um sentimento

de corresponsabilidade, oportunizando a atuação com vistas a promover os resultados pactuados pela comunidade escolar.

Para isso, proponho ações de incentivo à adesão as escolas profissionais, principalmente no sentido de atrair os professores efetivos da rede, proporcionando, desta forma, uma maior estabilidade no grupo de docentes e facilitando a formação continuada.

A primeira ação consiste em estabelecer uma gratificação por dedicação exclusiva aos professores da rede de educação profissional. Assim, além de promover um maior incentivo para a adesão dos efetivos, asseguraria que o professor se dedicasse somente à função de docente da rede estadual e da escola profissional.

Outra ação é promover a formação continuada dos professores. Impõe-se para tal, investimento na qualificação contínua, tanto no fortalecimento dos conhecimentos específicos de sua área de graduação e de metodologias e estratégias que promovam a aprendizagem dos alunos, como de atualização de procedimentos e conhecimentos que lhe permitam a utilização das novas tecnologias e ferramentas para promover a integração curricular, demandas atuais da atuação do docente no EMI.

3.2.1. Objetivos

Proporcionar uma maior adesão de professores efetivos para a atuação nas EEEPs, bem como promover qualificação da equipe docente mediante a formação continuada com objetivo de desenvolver o currículo integrado na rede estadual de EMI.

3.2.2. Ações e Planejamento

O quadro abaixo revela o planejamento proposto para promover um maior incentivo para que os professores efetivos façam adesão à rede profissional de educação, bem como incentivar a qualificação dos docentes para a atuação no Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A proposta visa incremento salarial e formação continuada, esta mediante utilização de recursos provenientes do tesouro estadual e, aquela com recursos do Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que prevê em suas diretrizes utilização para remuneração de professores:

Os recursos do FUNDEB devem ser empregados exclusivamente em ações de manutenção e de desenvolvimento da educação básica pública, particularmente na valorização do magistério, devendo ser subdivididos para aplicação, da seguinte forma:

Calculada sobre o montante anual dos recursos creditados na conta no exercício, a parcela mínima de 60% do Fundo deve ser destinada à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na educação básica pública, com vínculo contratual em caráter permanente ou temporário com o Estado, Distrito Federal ou Município, regido tanto por regime jurídico específico do ente governamental contratante quanto pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) [...]

A remuneração compreende o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes, de responsabilidade do empregador.

De modo geral, os itens que compõem a remuneração, para fins da aplicação do mínimo de 60% do FUNDEB, incluem:

- salário ou vencimento;
- 13º salário, inclusive 13º salário proporcional;
- 1/3 adicional de férias;
- férias vencidas, proporcionais ou antecipadas;
- **gratificações inerentes ao exercício de atividades ou funções de magistério, inclusive gratificações ou retribuições pelo exercício de cargos ou funções de direção ou chefia;**
- horas extras, aviso prévio, abono; [...]. (BRASIL, 2007)⁵⁰ – (Grifo nosso).

O FUNDEB, conforme destacado na citação acima, possibilita o uso de recursos para pagamento de gratificação, podendo ser utilizado como fonte para viabilização das ações sugeridas relacionadas ao incremento salarial dos professores da rede de educação profissional.

⁵⁰ Informações obtidas no site do FNDE, no Manual do FUNDEB. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=707&cod_modulo=11&acao=abrirTreeview

Quadro 16 – Ações e Planejamento para Incentivo de Adesão dos Professores às EEEPs e Qualificação da Equipe Docente.

AÇÕES	COMO	QUEM	QUANDO	CUSTO/VERBA
1. Garantir maior adesão de professores efetivos para atuar nas EEEPs.	1.1. Estabelecimento de gratificação por dedicação exclusiva para os docentes das EEEPs.	SEDUC: Secretaria Executiva; Assessoria Jurídica, Coordenadoria Administrativa, COEDP e Coordenadoria de Gestão de Pessoas; SEPLAG; Assembléia Legislativa.	A partir de Março/ 2015.	Em levantamento preliminar, o gasto para pagamento da gratificação seria aproximadamente de 1.700 mil por mês e 20.160 mil por ano. Fonte: FUNDEB
	1.2. Regulamentação da Gratificação de Desempenho.	SEDUC através da Secretaria Executiva; Assessoria Jurídica, Coordenadoria Administrativa, COEDP e Coordenadoria de Gestão de Pessoas; Comissão de Gestores das EEEPs.	Processo já está em curso.	Por estar atrelada aos resultados obtidos por cada escola, não há como prever a quantidade, nem o percentual da gratificação que cada escola será contemplada. Fonte: FUNDEB.
2. Formação Continuada para os docentes das EEEPs.	2.1. Formação continuada semipresencial sobre currículo integrado baseado no documento base do Ministério da Educação.	COEDP através da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico (CEDET); Gestores da EEEP com Especialização e Mestrado na área.	A partir de Março/ 2015 Encontros bimestrais (40h)	Recursos previstos para formação continuada; Articular esta formação àquela que será desenvolvida pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (MEC).

A ação 1.1. deste tópico é a mais complexa de ser executada, pois demanda uma grande articulação política entre as diversas secretarias do estado, bem como com outras instituições, tais como: o Sindicato dos Professores do Estado (APEOC), Assembleia Legislativa, dentre outras.

Essencial se faz um estudo jurídico para elaborar um decreto consistente e respaldado legalmente, já que essa ação promoverá um grupo de professores ganhando um valor de gratificação que não será disponibilizado para toda a rede.

Contudo, trata-se de uma estratégia a ser estudada por comissão competente que deverá verificar os custos necessários e impactos no

orçamento para o pagamento da folha de professores de educação profissional lotados em turno integral, característica essa, que pode ser utilizada como justificativa para o incremento financeiro a partir da dedicação exclusiva.

A proposta é que essa gratificação seja mensal com o valor de 30 % da gratificação do cargo DNS-3⁵¹ que representa cerca de R\$ 626,90 e que seja disponibilizada para os professores da base comum lotados em sala de aula, o regente da sala de multimeios⁵² e laboratoristas (ciência e informática).

Ao fazer uma projeção para o número 140 escolas que o Governo do Estado pretende inaugurar até final de 2014, utilizando uma média de 20 professores por escola, a rede de professores das EEEPs, quando estivesse em seu funcionamento pleno, somaria cerca de 2.800 professores. Em um levantamento superficial, o gasto para pagamento da gratificação seria aproximadamente de 1.700.000,00 por mês, totalizando 20.160.000,00 por ano.

A ação 1.2. já está em processo de discussão, inclusive já tendo sido a gratificação de desempenho executada uma vez. Contudo, se faz necessária a regulamentação da lei para que a gratificação passe a ter uma execução contínua a partir do estabelecimento dos critérios a serem observados nos resultados das EEEPs. Esta gratificação tem frequência anual e está atrelada aos resultados obtidos por cada escola. Desta forma, não há como prever o número de escolas, nem o percentual da gratificação que cada unidade escolar poderá receber ao final de cada ano.

Para estabelecimento dos critérios foi montada uma comissão de gestores que articula junto à COEDP e à secretaria executiva os termos da gratificação. Esses critérios já foram apresentados no capítulo 2 deste trabalho.

Para a ação 2.1. a proposta é de uma formação continuada semipresencial com carga horária de 80h, sendo 40h presenciais a serem realizados em quatro encontros; a parte semipresencial ocorrerá em uma plataforma de aprendizagem virtual⁵³ (*moodle*) acompanhadas por tutores⁵⁴.

⁵¹ O valor da representação do cargo comissionado DNS-3 é de R\$ 2.089,77.

⁵² Professores de apoio da sala de multimeios não seriam contemplados com a gratificação, já que os mesmos foram readaptados para essa função por não poder atuar em sala de aula.

⁵³ A SEDUC possui um setor de TI que poderá dar suporte a Plataforma Moodle.

⁵⁴ Os tutores serão contratados mediante bolsa com duração de um ano, a partir de edital de seleção pública.

O público alvo são os professores da base comum, professores técnicos e os coordenadores pedagógicos. O curso é de livre adesão e será uma ação complementar a formação inicial que será proposta no próximo tópico que trata das estratégias para a integração curricular.

Esses encontros devem ser bimestrais e acontecer durante três dias seguidos respeitando os dias destinados ao planejamento dos professores da rede estadual, a saber: terça-feira é o dia definido para o planejamento da área de linguagens e códigos; Na quarta-feira, é o encontro dos professores das ciências da natureza e matemática e, para o planejamento das ciências humanas, são resguardados os dias de quinta-feira. Desta forma, a formação não prejudicaria a rotina escolar com a ausência dos docentes, já que nesses dias específicos os mesmos não são lotados em sala de aula.

Os professores técnicos devem ser liberados da escola para participar da formação em um dos dias definidos, de acordo com a conveniência da escola e disponibilidade do professor. Da mesma forma, a escola define o dia que cada um dos três coordenadores pedagógicos deve participar da formação, evitando assim, eventuais problemas que a ausência dos profissionais pode causar na rotina escolar.

Sugiro para a concretização desta ação, articulação da COEDP junto ao MEC, que poderá incluir esse item no programa de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁵⁵ na implantação no Ceará, que já disponibiliza bolsas para os professores e formadores.

Isso se faz viável, na medida em que, os objetivos e público alvo das formações convergem em seus temas de estudo, conforme podemos verificar nos objetivos do eixo da formação continuada do Pacto:

- Promover melhoria da qualidade do Ensino Médio;

⁵⁵ “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que inicia no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa”. (Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>).

- Ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica;
- Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas;
- Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.⁵⁶

O eixo do processo formativo do Pacto, estruturado em seu material para formação, tem a temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, servindo de diretriz para o desenvolvimento de todo o curso. Na primeira etapa, o curso é composto pelo estudo dos seguintes temas: Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; Currículo do Ensino Médio; Áreas de Conhecimento e Integração Curricular; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio.

Todos os temas abordados no Pacto vão ao encontro da formação planejada neste item do PAE para os professores da rede das EEEPs. Além disso, a COEDP pode promover uma parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) para elaborar conteúdos mais aprofundados sobre integração curricular e educação profissional para a formação do Pacto a ser desenvolvida nas EEEPs, já que a UFC é a instituição responsável pela formação dos Professores Orientadores de Estudo⁵⁷ do Pacto no âmbito Estadual.

3.3. Estratégias para Promoção da Integração Curricular

A integração curricular foi o ponto comum a todas as escolas pesquisadas como o maior desafio na implantação das EEEPs. Sabemos que a integração do currículo não se materializa simplesmente pela elaboração da matriz curricular, fazem-se necessárias estratégias pedagógicas e metodológicas para a concretização da integração. Na prática, trata-se de quebrar paradigmas relacionados à organização curricular tradicional e buscar ferramentas para colocar em prática as premissas do currículo integrado. Sobre isso, podemos citar Ciavatta; Frigotto; Ramos (2005) que afirmam:

⁵⁶ Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>.

⁵⁷ A UFC é responsável por formar os professores que irão desenvolver o curso nas escolas, estes são oriundos da própria unidade escolar e irão atuar como formadores de seus pares.

Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob eixos do trabalho, da ciência e da cultura (2005, p. 1093 e 1094).

Gabriel Grabowski, em ensaio no livro **Ensino Médio e Educação Profissional – Desafios da Integração**, organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro (2009) assevera que é equivocado perceber o currículo integrado enquanto um modelo rígido a ser seguido. Ele, antes, se estabelece a partir de uma concepção e princípios que norteiam sua prática:

Essa proposta de educação integrada busca outra qualidade, e isso exige que seja avaliada com outros indicadores. É mais cara, leva mais tempo, exige outro professor, outro comprometimento. Em 1990, queríamos implantar uma nova proposta de EJA em Porto Alegre e tivemos de fazer concurso para professores de jovens e adultos que tivessem compromisso com uma proposta diferente; nem vilões, nem heróis, mas que fossem comprometidos com a proposta. (2009, p. 176).

Por isso considero importante a necessidade de adesão dos professores à proposta como ocorre na experiência das EEEPs e, que para efetivar esse currículo, além do comprometimento faz-se necessária não só a formação do professor, como sua participação na construção da organização curricular. Sobre isso, Regina Cabral, no mesmo livro acima citado, relata:

A integração não pode ser feita com base em um modelo pronto, *a priori*, para permitir ao professor a possibilidade de investigar, buscar outros conhecimentos. A experiência do ensino médio integrado requer, por parte dos profissionais envolvidos, o conhecimento da instituição, do projeto educativo, do conteúdo a ser trabalhado. (2009, p. 178).

Diante desses argumentos percebemos que uma ferramenta importante para a integração curricular passa pelo professor. Sua concepção do currículo e comprometimento para ser um agente da integração na escola.

Citando o exemplo da educação profissional do Paraná, Sandra Regina de Oliveira Garcia, destaca a importância da reestruturação curricular partindo

da discussão entre gestão e docentes, buscando não compartimentalizar os conhecimentos, o que é uma prática comum na nossa educação formal e tradicional:

O primeiro embate da construção curricular ocorre no âmbito das “caixinhas”, fragmentadas, em que o professor é dono da disciplina. É preciso discutir e decidir que conhecimentos são necessários para a formação desse jovem, que conteúdos são esses, e de que forma vamos transpor isso para as disciplinas. Isso não é novidade, não fizemos nada novo no Paraná, mas é uma guerra, em embate que deve ocorrer no interior da escola, na formação dos professores, para que se rompa a concepção individualista do “meu” e se possa falar em “nosso”. O primeiro movimento é fazer essa junção. (2009, p. 181)

As concepções e princípios que alicerçam o currículo integrado apontados no documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio do MEC, que, por sua vez, são baseados nas reflexões de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) e Ramos (2007), estão em larga medida contemplados nos documentos de referência da oferta do EMI do Ceará.

Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007. p. 40 e 41).

A questão do desafio da integração curricular apontados pelos gestores não se trata de indefinição teórica, conceitual ou legal no contexto da formulação e desenho da política, neste aspecto foi definida de acordo com os preceitos do documento base, citados acima. Na verdade, a grande questão se dá na materialização do currículo, ou seja, nos obstáculos no seu contexto da prática, da implantação em si. Trata-se mais da dificuldade de disseminação e apropriação desses conceitos junto aos docentes, bem como, da necessidade de definição metodológica e estratégica para concretizá-los.

Assim, pensando em estratégias para a promoção da integração curricular na prática escolar, percebo que a formação e o comprometimento do docente é condição precípua para o desenvolvimento do currículo, já que ele(a) é o protagonista desta ação. Além disso, a apropriação das disciplinas da parte diversificada pode ser tornar importante ferramenta para articulação do currículo e, por fim, a elaboração de ementas específicas para as disciplinas da base comum de acordo com cada eixo tecnológico oferecido pela rede de educação profissional. Desta forma, sugiro três ações como estratégias para desenvolver o currículo integrado nas EEEPs:

- 1- Formação obrigatória dos professores para a atuação no EMI, como parte integrante do processo de seleção;
- 2- Fortalecimento e disseminação das concepções teóricas e metodológicas dos componentes curriculares da parte diversificada enquanto ferramenta de articulação e integração do currículo;
- 3- Formulação de ementas para as disciplinas da base comum, diferenciadas de acordo com os eixos tecnológicos contemplados na rede estadual de Educação Profissional do Ceará.

3.3.1. Objetivos

Proporcionar estratégias para a promoção da integração curricular das EEEPs conforme as premissas do documento base de oferta de EMI do Ministério da Educação para a oferta do EMI e os referências de oferta do EMI no Ceará.

3.3.2. Ações e Planejamento

As estratégias para integração curricular baseiam-se em três vertentes, a primeira, ligada à formação de professores, a segunda, no fortalecimento das disciplinas da parte diversificada e, por fim, a elaboração de ementas para as disciplinas da base comum. O quadro abaixo detalha as ações a serem desenvolvidas:

Quadro 17 – Ações e Planejamento para Promoção da Integração Curricular.

AÇÕES	COMO	QUEM	QUANDO	CUSTO/VERBA
1. Formação obrigatória dos professores para a atuação no EMI.	1.1. Promoção de curso sobre os marcos legais e concepções teóricas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com carga horária de 40h para os docentes que aderirem à seleção das EEEPs.	COEDP através da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico (CEDET); Gestores das EEEPs com Especialização na área de educação profissional e Mestrado na área de gestão e educação; Universidade Estadual do Ceará (UECE).	No processo de adesão do professor para atuar na Rede de EEEPs.	Sem custos adicionais; Utilizar orçamento previsto para formação de professores.
2. Fortalecimento e disseminação das concepções teóricas e metodológicas dos componentes curriculares da parte diversificada.	2.1. Promover formação continuada para os docentes das disciplinas da parte diversificada, bem como formação inicial para os coordenadores de curso e pedagógicos.	COEDP através da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico. (CEDET) Instituto Aliança/ SEBRAE.	Encontros bimestrais	Sem custos adicionais; Utilizar orçamento previsto para formação de professores.
3. Formulação de ementas para as disciplinas da base comum, diferenciadas de acordo com os eixos tecnológicos contemplados na rede estadual de Educação Profissional do Ceará.	3.1. Elaboração de ementas para as disciplinas da base comum, diferenciadas de acordo com os 12 eixos tecnológicos ofertados pelas EEEPs.	COEDP através da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico. (CEDET) Equipe de consultores formada por representação de coordenadores dos cursos técnicos e professores da Base Comum das EEEPs.	Início: Janeiro/ 2015. Término: Abril/ 2015.	Recursos proveniente do Tesouro Estadual. Orçamento aproximado: R\$ 250 mil.
	3.2. Seminários para divulgação e debates acerca das Ementas elaboradas.	COEDP: Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico. Coordenadores dos cursos técnicos e professores da base Comum das EEEPs.	Início: Maio/ 2015. Término: Junho/ 2015.	Sem custos adicionais; Utilizar orçamento da SEDUC previsto para formação de professores.

A proposta na ação 3.1. é de uma formação inicial obrigatória para todos os professores que aderem para atuar nas EEEPs. Isso já ocorre com a TESE, que faz parte do processo de seleção dos professores. Desta forma, proponho um curso de formação inicial sobre os marcos teóricos e legais do EMI que seja parte da seleção dos professores.

Atualmente, a seleção de professores é composta por análise de currículo, seminário sobre a TESE e entrevista com os gestores. Na proposta deste PAE, a primeira fase seria a análise do currículo e seminário sobre a TESE e a segunda fase, composta do curso de formação sobre o EMI e a entrevista com os gestores escolares.

Esse curso seria configurado com 40h presenciais a ser aplicado a todos os professores que foram aprovados na primeira fase da seleção, culminando com uma avaliação escrita ao final do processo. Os resultados da avaliação seriam utilizados com caráter eliminatório e classificatório.

A formação seria ministrada por um grupo de gestores escolares coordenados pela COEDP através da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico (CEDET), preparados por professores do departamento de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), através de parceria firmada entre a Universidade e a SEDUC.

A ação 2.1. que trata da parte diversificada do currículo, tem por objetivo ampliar e sistematizar a formação que já é realizada pelo Instituto Aliança e SEBRAE conforme informado no capítulo 2. Esses encontros teriam uma frequência maior, com encontros bimestrais para os professores que atuam na disciplina, fortalecendo a formação e promovendo a troca de experiência dos mesmos. Além disso, teria um segundo foco de abrangência com vistas a realizar uma formação básica de apresentação e premissas das disciplinas para os coordenadores escolares e coordenadores de curso.

A ampliação do público alvo tem por objetivo utilizar os coordenadores pedagógicos e os coordenadores de curso, além dos professores lotados, como agentes de disseminação das disciplinas junto à equipe docente, atuando como uma ferramenta importante de integração curricular, promovendo uma maior articulação entre os componentes curriculares, bem como uma melhor apropriação do currículo.

A terceira proposta desse tema é a elaboração de ementas de acordo com os eixos tecnológicos. Atualmente, a rede oferta 51 cursos técnicos de 12 eixos do catálogo nacional do MEC. Desta forma, seriam elaboradas 12 ementas diferentes para cada disciplina da base comum, observadas as especificidades de cada eixo.

A equipe de consultores seria composta por 03 coordenadores curso de cada eixo tecnológico, em um total de 36 professores técnicos e 02 professores de cada disciplina da base comum, cerca 26 professores, somando 62 consultores. A formação da equipe se daria a partir de seleção pública simplificada através de edital lançado via Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), instituição que já atua em parceria com a SEDUC na contratação dos professores técnicos, prevendo contratação com carga horária de 10h a 20h semanais por um período de 12 semanas para elaboração das ementas. O valor a ser pago pela consultoria é o de R\$ 17,42 por hora de trabalho, similar a hora/aula do professor técnico que atua nas escolas, desta forma o gasto com essa ação ficaria em torno de 250 mil reais.

Seriam estabelecidas doze equipes de trabalho, uma para cada eixo tecnológico. A coordenação de cada equipe será de responsabilidade do docente que representa o curso com a maior oferta da rede. Por exemplo, no eixo de Ambiente e Saúde, a coordenação seria de um professor(a) do curso técnico de Enfermagem; já na área de Hospitalidade e Lazer, o coordenador(a) seria do curso de Hospedagem, e, assim, se repetiria para todos os outros dez eixos tecnológicos da rede.

A coordenação geral dos consultores ficará sob a responsabilidade de técnicos da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) através da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico (CEDET), com a função de selecionar os consultores, organizar cronograma de realização das estratégias, estabelecer a metodologia de trabalho e definir os prazos de execução das ações.

A segunda fase dessa estratégia é a divulgação das ementas através de seminários a serem promovidos para todos os docentes da rede de escolas profissionais, conforme cronograma abaixo:

Quadro 18 – Cronograma de Seminários para Divulgação das Ementas das Disciplinas da Base Comum das EEEPs.

DISCIPLINAS	EEEPs	DATA	LOCAL	PÚBLICO ALVO
Língua Portuguesa	Grupo 01 – SEFOR e 1ª CREDE	TERÇA-FEIRA (05/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 02 – 2ª CREDE a 6ª CREDE.	TERÇA-FEIRA (12/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 03 – 7ª CREDE a 13ª CREDE.	TERÇA-FEIRA (19/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 04 – 14ª CREDE a 20ª CREDE.	TERÇA-FEIRA (26/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
Matemática	Grupo 01 – SEFOR e 1ª CREDE	QUARTA-FEIRA (06/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 02 – 2ª CREDE a 6ª CREDE.	QUARTA-FEIRA (13/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 03 – 7ª CREDE a 13ª CREDE.	QUARTA-FEIRA (20/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 04 – 14ª CREDE a 20ª CREDE.	QUARTA-FEIRA (27/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.

Ciências Humanas	Grupo 01 – SEFOR e 1ª CREDE	QUINTA-FEIRA (07/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 02 – 2ª CREDE a 6ª CREDE.	QUINTA-FEIRA (14/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 03 – 7ª CREDE a 13ª CREDE.	QUINTA-FEIRA (21/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 04 – 14ª CREDE a 20ª CREDE.	QUINTA-FEIRA (28/05/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
Inglês Espanhol Artes Educação Física	Grupo 01 – SEFOR e 1ª CREDE	TERÇA-FEIRA (02/06/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 02 – 2ª CREDE a 6ª CREDE.	TERÇA-FEIRA (09/06/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 03 – 7ª CREDE a 13ª CREDE.	TERÇA-FEIRA (16/06/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 04 – 14ª CREDE a 20ª CREDE.	TERÇA-FEIRA (23/06/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
Ciências da Natureza	Grupo 01 – SEFOR e 1ª CREDE	QUARTA-FEIRA (03/06/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.

	Grupo 02 – 2ª CREDE a 6ª CREDE.	QUARTA-FEIRA (10/06/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 03 – 7ª CREDE a 13ª CREDE.	QUARTA-FEIRA (17/06/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.
	Grupo 04 – 14ª CREDE a 20ª CREDE.	QUARTA-FEIRA (24/06/2015)	AUDITÓRIO DA SEFOR	Docentes da disciplina; Gestores Escolar; Coordenadores Escolar; Coordenadores de curso.

Fonte: Elaboração Própria.

Os seminários serão divididos por área de conhecimento, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática que terão dias específicos para apresentação das ementas, por serem as disciplinas com maior carga horária.

Os encontros obedecerão aos dias de planejamento semanal destinado às áreas de conhecimento da rede estadual de ensino, visando não prejudicar o andamento das aulas nas escolas.

A rede de EEEPs foi dividida em 04 grupos, cada um composto por cerca de 25 escolas, devido à quantidade de público que deverá participar dos seminários. Desta forma, a divisão visa atender a logística necessária para o evento, através da previsão de transporte, acomodação durante os seminários, alimentação, dentre outros pontos relacionados à organização.

A dificuldade para execução dessa ação, pode residir na disponibilização do recurso para a contratação dos consultores, já que o mesmo requer uma articulação da SEDUC junto de outras secretarias e instituições do Estado, bem como justificativa e previsão orçamentária. Neste caso, pode-se firmar uma parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado (SECITECE), quando a mesma, através do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) poderia ser responsável pelo edital de seleção, bem como pelo pagamento dos profissionais pelo período designado para a elaboração das ementas das disciplinas.

Importante destacar que nem sempre a maior apropriação dos objetivos e operações da política por parte dos atores irá implicar em aprimoramento da mesma, já que isso depende de mudanças comportamentais nos agentes responsáveis pela implementação, o que pode diluir o impacto esperado para as estratégias relacionadas à formação docente.

3.4. Formação dos Gestores para a Filosofia de Gestão (TESE).

Como estratégia para a efetivação da política, os gestores destacaram a importância da TESE como responsável pela mudança de postura de muitos profissionais na escola, e pela necessária quebra de paradigmas acerca da gestão das escolas públicas.

Assim, destaco que a TESE é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da política de educação profissional, como meio de consolidar as práticas, bem como constituir com concepção comum acerca dos objetivos e premissas das escolas profissionais, apoiada pedagogicamente pelo Projeto Político Pedagógico e na esfera de planejamento, apoiada pelo Plano de Ação Anual da Escola.

A Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE) fornece mecanismos não só de gerenciamento, como também de planejamento e avaliação dos processos e resultados, ajudando o gestor a apropriar-se dos resultados da escola, dos processos da rotina escolar, bem como o estimulando a promover a participação de toda a comunidade escolar, desde o planejamento das ações, passando pela avaliação externa e, principalmente, na análise dos resultados educacionais.

Essa filosofia de gestão acaba por incentivar o trabalho em equipe, a melhoria da comunicação interna, a cultura de planejar e avaliar com foco nos resultados e, principalmente, a descentralização das ações, mediante a delegação planejada e a corresponsabilização.

Essas características estão em sintonia com as demandas da gestão escolar na atualidade. Neubauer e Silveira (2009, p.104) afirmam que o diretor de escola deve atuar como uma liderança democrática e “criar as condições ideais de participação da comunidade na escola, garantindo o planejamento

participativo.” Neste sentido, potencializar os diferentes agentes na escola é um fator importante a ser desenvolvido pela gestão escolar.

Martins (2010, p. 316) destaca o papel do líder enquanto um aglutinador na formação de equipes e ainda afirma que, “no século XXI, a função do gestor é fundamentalmente desenvolver as pessoas que trabalham com ele.”

A divisão do trabalho permite o desenvolvimento e a valorização de habilidades e competências de cada colaborador, sendo uma característica indispensável para que as instituições possam atuar de maneira eficaz e eficiente. Segundo Michalovicz (2008), a fraca divisão do trabalho compromete princípios básicos da divisão social do trabalho, como a interdependência e a solidariedade orgânica, desta forma, promovendo o padrão personalista das gestões, prejudicando o desenvolvimento das instituições.

3.4.1. Objetivos

Proporcionar a formação de todos os gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional na Tecnologia Empresarial Sócio Educacional, municiando-os, assim, com estratégias de gestão que permitam estabelecer novos paradigmas de atuação da equipe escolar na educação profissional, baseados nas premissas da TESE.

3.4.2. Ações e Planejamento

A formação inicial para Tecnologia Empresarial Sócio Educacional é o principal ponto relacionado a essa estratégia. Além disso, o intercâmbio de experiências sobre as práticas de gestão escolar para disseminar a TESE entre os diretores.

O quadro 19 aponta o planejamento detalhado dessa estratégia que é composta por cinco ações. As duas primeiras destinadas à formação de gestores escolar, tanto para os recém ingressos na rede, quanto para os diretores veteranos. As outras três ações estão voltadas para a consolidação e aprimoramento da filosofia de gestão, bem como para a divulgação de boas práticas de gestão das escolas profissionais.

Quadro 19 – Ações e Planejamento para Formação dos Gestores para a filosofia de gestão TESE.

AÇÕES	COMO	QUEM	QUANDO	CUSTO/VERBA
1. Formação da TESE para os Gestores de 2010 a 2014.	1.1. Formação complementar da TESE para gestores, coordenadores que ingressaram de 2010 a 2012;	Técnicos da COEDP; Comissão de Gestores das EEEPs de 2008 e 2009.	Janeiro/2015.	Utilizar orçamento da SEDUC previsto para formação de gestores.
	1.2. Formação inicial para todos os Gestores que ingressaram em 2013 e 2014.	Técnicos da COEDP; Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).	Novembro / 2014.	Utilizar orçamento da SEDUC previsto para formação de gestores.
2. Consolidação e Aprimoramento da Filosofia de Gestão das EEEPs.	2.1. Intercâmbio das Práticas de Gestão apoiadas nas Premissas da TESE;	Técnicos da COEDP; Gestores e Coordenadores das EEEPs.	Encontro Semestral	Utilizar orçamento da SEDUC previsto para eventos.
	2.2. Mecanismos de monitoramento das ações da gestão escolar a partir da análise do Plano de Ação;	Técnicos da COEDP; Superintendência Escolar.	Início do ano letivo	Sem custos adicionais.
	2.3. Seminário para aprimoramento da TESE adaptando-a ao contexto do EMI no Ceará.	COEDP; Superintendência Escolar; Gestores e Coordenadores das EEEPs.	Setembro/2014	Utilizar orçamento da SEDUC previsto para formação de gestores.

Os itens da ação 1 tratam da formação da TESE, o primeiro é destinado aos gestores que ingressaram na rede nos anos de 2010 a 2012, quando seria proporcionado uma formação complementar, visando incrementar o conhecimento dos mesmos acerca da filosofia de gestão. Já para o grupo de gestores que iniciaram a partir de 2013, a ação 1.2 propõe a retomada da formação nos moldes da que foi proporcionada aos gestores de 2008 e 2009, conforme informado no capítulo anterior.

A formação complementar, de carga horária de 40h, seria mediada pelos gestores de 2008 e 2009 para os seus pares, sob coordenação da

COEDP. Para os gestores mais recentes, sugerimos a retomada da parceria com o ICE, conforme os dois anos iniciais da implantação das EEEPs.

A ação 2 tem por objetivo o aprofundamento e consolidação da filosofia de gestão em três vertentes: divulgar experiências exitosas, através de intercâmbio de práticas de gestão da rede; monitoramento do plano de ação, através da superintendência, com vistas a dinamizá-lo e fortalecer a TESE na escola; e, por fim, formar um grupo de estudo composto por gestores, superintendentes e técnicos da COEDP, visando adaptar os instrumentais da TESE, bem como redimensioná-la diante da realidade das Escolas Profissionais. Após o estudo e apropriação da TESE, seminários coordenados SEDUC seriam propostos aos gestores, como meio de divulgação da reestruturação da filosofia de gestão, evento este que também seria utilizado para receber o intercâmbio de experiências exitosas.

3.5. Considerações Finais

O presente trabalho permitiu analisar o ciclo de políticas do Ensino Médio integrado à educação profissional no Estado do Ceará, através da implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Foi possível verificar a complexidade do campo de estudo sobre políticas públicas, as análises possíveis, suas fases, a análise da atuação dos atores, as contradições, constrangimentos, improvisos, enfim, todas as características inerentes a um processo tão dinâmico como o de análise de políticas públicas.

A partir do estudo, baseado em 06 diferentes contextos de implantação, elaborou-se um Plano de Ação Educacional com objetivo de aprimorar alguns pontos destacados pelo caso de gestão.

São sugeridas ações simples como a promoção de levantamento e dados da rede, execução de formação e seminários, com previsão orçamentária pequena, ou sem gastos adicionais.

Contudo, também propomos ações mais complexas, como a introdução de gratificação por dedicação exclusiva, padronização da estrutura física e a elaboração de ementas para as disciplinas da base comum, pois as duas primeiras ações demandam um volume bem maior de recursos e a última se caracteriza como uma tarefa mais complexa relacionada ao currículo.

De maneira geral, penso o PAE como um instrumento inicial para ajudar no aprimoramento da política, com ações estratégicas para consolidação das EEEPs. Independente do grau de complexidade das ações apresentadas, todas são exequíveis, e baseiam-se nos resultados da pesquisa, tanto na análise dos documentos oficiais, quanto no discurso dos atores envolvidos na formulação, desenho e decisão do ciclo de políticas, bem como na fala dos gestores responsáveis pela implementação.

. De qualquer modo, monitorar o desenvolvimento da política oferece dados empíricos que permitem a comparação entre as expectativas geradas pela política e os resultados concretos coletados, e o mais importante, proporciona espaços de ajustes da política direcionando-a para os seus objetivos.

Através da avaliação do processo de implantação de políticas públicas, se estabelece um monitoramento com vistas à verificar como transcorreram as etapas do programa a fim de aprimorar suas operações. Contudo, em geral, essas operações são complexas e, por vezes, não estabelecem relações claras de “causa e efeito” como discute Carol Weiss quando analisa a avaliação de políticas públicas, o que pode tornar com pouco efeito algumas das estratégias pensadas que compõem o PAE.

Mesmo diante de possíveis dificuldades, acredito ser pertinente qualquer esforço do Governo do Estado com vistas a consolidar as EEEPs mediante o destaque que a política recebe, não só no âmbito das instituições do governo estadual, como também a partir das experiências exitosas que as escolas vêm demonstrando no contexto educacional cearense, ratificados pelos resultados iniciais apresentados anteriormente neste trabalho, bem como pelo reconhecimento da sociedade civil, constatados pelas diversas matérias jornalísticas e estudos acadêmicos sobre o tema e pelo aumento significativo de procura dos jovens oriundos tanto da escola pública quanto da escola privada, para concorrer a uma vaga nas EEEPs em todo o estado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia – Coords. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes** – Brasília, Unesco/MEC, 2003, 662 p. disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14748.

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BONAMINO, Alicia. **Hipóteses para a Reconstrução do Significado da Noção de Competência nas Políticas Curriculares e de Avaliação da Educação Básica**- In: Revista Teias.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito. Cad. Cedes, Campinas, vol.31, n. 84, p.195-208, mai-ago.2011. Disponível em<<http://www.cedes.unicamp.br>>

BRASIL, LDBEN. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez.1996. p.1 Disponível em<www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 out 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Médio Inovador-Documento Orientador, Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. Leis, decretos. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB no 07/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 10, 9 jul. 2010;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB Nº 4/2010, aprovado em 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>.

BROOK, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRUNS, Bárbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Alcançando uma educação de nível mundial no Brasil**. 1. ed. Washington: The World Bank, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CONDÉ, E. S. **Abrindo a Caixa - Elementos para Melhor Compreender a Análise das Políticas Públicas**. Disponível na plataforma de educação a distância do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAEd/UFJF.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Ser Empresário: O Pensamento de Noberto Odebrecht**. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

_____. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **Aventura Pedagógica: Caminhos e descaminhos de ação Educativa**. 2. ed. Belo Horizonte, Modus Faciendi, 2000.

_____. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2001.

_____. **Educação**. (Coleção valores). São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Gomes da; PIMENTEL, Antonio de Pádua Gomes. **Educação e vida: um guia para adolescente**. 2. ed. Belo Horizonte: O lutador, 2001.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 8ª Ed. – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani. A Educação Profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. **RBPB - Revista Brasileira de Pós-Graduação**. A articulação entre a Pós-graduação e a educação básica. Brasília, s. v. 8, n.16, p. 87 - 110, abr. 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura) 28ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio e educação profissional: A ruptura com o dualismo estrutural**. Revista Retratos da Escola – Seção Entrevista. Rio de Janeiro, 2011

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) et al. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A formação do “cidadão produtivo”: da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens (2001-2004). Rio de Janeiro: UFF, 2004. Relatório de pesquisa.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo. Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: CUT, 2005a. p. 19-62.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, Alfredo M et al. A educação básica e o novo plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano nacional de educação (2011-2010): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Editora UFG Autêntica; Belo Horizonte, 2011.p. 69-103.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco, cria, experimenta e aprova**.1. ed. São Paulo: Abatroz: Loqui, 2008.

MOLL, Jaqueline et alli. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível**. In. Tendências para a Educação Integral, -São Paulo: Fundação Itaú Social- CENPEC, 2011.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine T. Gestão dos sistemas escolares: Quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (editores). **Políticas Educacionais e Coesão Social: Uma Agenda Latino-americana**. Rio de Janeiro: Campus, 2009. P. 81-123.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Victor Henrique et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cad. Pesq.; São Paulo, v. 65. P. 11-20. mai. 1998.

PEREZ, José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educação e Sociedade. vol.31, n.113, outubro-dezembro, 2010, p.1179 - 1193, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816007>

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Espaço Aberto, caderno Andes, n.2, 1996.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2010. Portal MEC. WWW.mec.gov.br acesso :21 de outubro de 2012.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012. www.legisweb.com.br acesso: 21 de outubro de 2012.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde**. Revista da EPSJV/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-52, 2003.

SIMÕES, C.A. **Novas DCN para a educação básica: depoimento**. [Setembro de 2011]. CAEd: PPGP Gestão e Avaliação da Educação.

TODOS pela Educação. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br>. (Acesso em: 07 de maio de 2013).

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.**IDILVAN ALENCAR – SECRETÁRIO EXECUTIVO**

- Como (motivação) a educação profissional entrou em pauta na elaboração do programa político do PSB na campanha de Cid Gomes para o governo do estado?
- Na formulação da política, que outros setores da sociedade foram envolvidos?
- Como se deu as escolhas para a formulação da política? (tempo integral, currículo integrado, TESE, seleção de diretores e professores, professor em tempo integral)
- Como se deu a escolha dos cursos, localidades de implementação e a decisão de expansão da rede profissional?
- Que imprevistos ou obstáculos foram encontrados durante a implantação da política?
- Outra questão de impasse trata-se da seleção de professores e alunos, como você percebe essas questões na prática das EEEPs, pois muitos contestam a seleção de alunos e de professores para as escolas, como se justifica?
- Qual a visão da secretaria diante os primeiros resultados da política? (inserção mercado trabalho, universidades, avaliações externas)
- Quais as perspectivas para desenvolvimento da política? (garantias pós-mandato, ritmo da expansão da rede e sustentabilidade, mecanismos de avaliação da política, previsão de novos cursos e direcionamentos p as EEEPs)?

ANDREA ROCHA – COORDENADORA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

- Como (motivação) a educação profissional entrou em pauta na elaboração do programa político do PSB na campanha de Cid Gomes para o governo do estado?
- Na formulação da política, que outros setores da sociedade foram envolvidos?
- Como se deu as escolhas para a formulação da política? (tempo integral, currículo integrado, TESE, seleção de diretores e professores, professor em tempo integral)
- Como se deu a escolha dos cursos, localidades de implementação e a decisão de expansão da rede profissional?
- Que imprevistos ou obstáculos foram encontrados durante a implantação da política?
- Podemos apontar como um desafio, a integração curricular. Como você analisa essa questão nas EEEPs?
- Outra questão de impasse trata-se da seleção de professores e alunos, como você percebe essas questões na prática das EEEPs, pois muitos contestam a seleção de alunos e de professores para as escolas, como se justifica?

- Qual a visão da secretaria diante os primeiros resultados da política? (inserção mercado trabalho, universidades, avaliações externas)
- Quais as perspectivas para desenvolvimento da política? (garantias pós-mandato, ritmo da expansão da rede e sustentabilidade, mecanismos de avaliação da política, previsão de novos cursos e direcionamentos p as EEEPs)?

ENTREVISTA GESTORES ESCOLARES

- Como se deu a transição da sua escola para a escola profissional? Você já era gestor da escola?
- Como se deu a sua seleção para a escola em que atua?
- O que o (a) motivou a ser gestora de uma escola profissional?
- Que imprevistos ou obstáculos foram encontrados durante a implantação da EEEP?
- Após a implantação da escola, que outros obstáculos você poderia citar que atrapalham o desenvolvimento da política?
- Podemos apontar como um desafio, a integração curricular. Como você analisa essa questão nas EEEPs? Pode citar algumas estratégias utilizadas na sua escola para a integração curricular?
- Outra questão trata-se da seleção de professores e alunos, como você percebe essas questões na prática das EEEPs, pois muitos contestam a seleção de alunos e de professores para as escolas, como se justifica? Na sua regional (crede ou sefor) essa prática tem contestação? Você percebe algum problema relacionado a isso?
- Como foi a sua formação sobre a TESE, qual a importância dessa filosofia para a sua gestão? Você faz formação de TESE com os professores da sua escola? Qual sua visão sobre como a TESE está sendo desenvolvida nas EEEPs?
- Qual sua visão diante os resultados da sua escola? (inserção mercado trabalho, universidades, avaliações externas)
- Quais as perspectivas você observa para desenvolvimento da política de educação profissional? (garantias pós-mandato, ritmo da expansão da rede e sustentabilidade, mecanismos de avaliação da política, previsão de novos cursos e direcionamentos p as EEEPs)?
- Como você observa a relação EEEP x CREDE/SEFOR; EEEP x COEDP e CREDE/SEFOR x COEDP?

ANEXO 1 - IMAGENS DOS MODELOS DE PRÉDIO DAS EEEPS

Escola Adaptada – Padrão H.



Fachada da Escola Modelo “H”



Pátio Interno da Escola Modelo “H”

Escola Adaptada – Padrão Liceu



Fachada da Escola Padrão Liceu.



Pátio Interno da Escola Padrão Liceu

Escola Padrão MEC



Fachada da Escola Padrão MEC.



Pátio Interno da Escola Padrão MEC.