



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Síntese da educação profissional no estado do Ceará (2008-2018):

um balanço das escolas estaduais de educação profissional (EEEPS)

José Deribaldo Gomes dos Santos

Ellen Cristine dos Santos Ribeiro

Webster Guerreiro Belmino

Como citar: SANTOS, J. D. G.; RIBEIRO, E. C. S.; BELMINO, W. G. Síntese da educação profissional no estado do Ceará (2008-2018): um balanço das escolas estaduais de educação profissional (EEEPS). *In:* SANTOS, J. D. G.; LIMA FILHO, D. L.; NOVAES, H. T. **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas.** Vol. 1 Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 193-220. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-092-1.p193-220>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

SÍNTESE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ (2008- 2018): UM BALANÇO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEPS)

*José Deribaldo Gomes dos Santos*¹

*Ellen Cristine dos Santos Ribeiro*²

*Webster Guerreiro Belmino*³

INTRODUÇÃO

A educação escolar⁴, através dos diversos modos de produção, esteve fundamentada na dualidade entre intelectualidade e prática. Dentro do contexto do modo de produção capitalista, especificamente, assumiu

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: deribaldo.santos@uece.br. Endereço: Rua Professor Lino da Encarnação, 1379, bairro Amadeu Furtado, CEP: 60.450-235, Fortaleza-CE. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7915-0885>.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: ellencristineribeiro@hotmail.com. Endereço: Rua Edgard Rodrigues Nogueira, 73, bairro Sapiranga, CEP: 60.833-386, Fortaleza-CE. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7558-5547>

³ Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: professor.beberibe@gmail.com. Endereço: Rua José Antônio de Queiroz, 2040, bairro Centro, CEP: 62.850-000, Cascavel-CE. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2794-4357>

⁴ Importante mencionar, a partir de Saviani (1994), que a escola tal qual conhecemos surge a partir da instituição da propriedade privada. Manacorda (2010) situa o início da educação escolar mais precisamente no Egito e ressalta a importância deste povo em relação ao legado de testemunhos sobre todos os aspectos da civilização.

uma falaciosa relação direta entre qualificação e emprego, forjando possíveis mobilidades sociais, sintetizando a equação: educação = capital. Recebeu, assim, a missão de extenuar a diferença entre o desempregado e o assalariado. Dificilmente se encontra entre as camadas populares, classe política, ou mesmo dentro de parte considerável da academia, oposição contumaz à visão que relaciona educação escolar ao desenvolvimento econômico-social ou a projetos individuais de sucesso.

Constitui-se ponto crucial, pois, apontar o contrassenso de esperar que a educação, travestida em discursos sedutores que garantem um futuro de qualificação e emprego irrestritos, seja chamada a solucionar problemas sociais como se, sozinha, pudesse dar conta de todas as misérias produzidas pelo capital.

A escola dos tempos atuais, no cume das contradições, herdeira das primeiras etapas históricas em que as relações naturais sucumbiram às sociais, estabeleceu-se na sociedade capitalista abrindo caminho para toda sorte de inversões e desvios. Observa-se a forma como o capital estrutura o complexo educacional a partir de seus princípios, aumentando as desigualdades e contrastes que lhe são próprios, atribuindo à educação o papel de amenizar as mazelas produzidas pelo capitalismo, agravadas a cada dia pela crise estrutural deste modo de produção capitalista. É nesse contexto de crise hodierna e inúmeras contradições que a reestruturação do capitalismo requisita, não a diminuição do Estado, como apregoam os liberais mais ingênuos, mas a diminuição das funções estatais coesivas, necessárias à seguridade social. Netto e Braz (2008, p. 227) reiteram que “ao proclamar a necessidade de um ‘Estado mínimo’, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital”. Se a educação escolar, então, for profissionalizante?

A resposta para esta questão parece ser um largo sorriso, principalmente por parte dos pais que, de modo geral, acreditam que uma escola profissionalizante pode encurtar o caminho para a sorte do emprego estável. A grande aplicação de recursos nesse modelo escolar, juntamente com o investimento pesado em propagandas que reforçam a ideologia da qualificação, têm contribuído para que aumente a procura por tal modalidade de ensino. Essa mistificação da realidade construiu um mito em torno da profissionalização.

A política pública que gerou a rede das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Estado do Ceará tem alcançado dimensões que ultrapassam aspectos de uma política focalizada. A partir da verificação da rede de escolas, número de municípios atingidos, quantidade de estudantes, valores que compõem receitas e despesas, além do envolvimento de várias instituições do pacto federativo: União, Estados e Municípios (com diversos órgãos envolvidos), justificou-se a necessidade de aprofundar o estudo da iniciativa estatal, uma vez que se configura como uma arena pública, portanto, merece ser examinada com a devida nitidez.

No auge da ofensiva capitalista e com a profundidade de problemas estruturais incorrigíveis, pode-se delinear, ainda que de forma sucinta, o cenário em que foi concebida, gestada e desenvolvida, a política de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Ceará: uma solução consensual e recheada de contradições entre as lideranças políticas e setores da população. Esta política pública cearense, porém, não é uma ilha. Ela ocorre em meio a uma conjuntura histórica que, mesmo sendo, *a priori*, uma particularidade, está encravada na totalidade da dinâmica do capitalismo, em suas faces de mobilidade em meio ao espectro social.

Para que pudéssemos conhecer a iniciativa cearense, existente há mais de uma década, foi preciso posicioná-la na totalidade social. Para isso, utilizamos como recurso um estudo teórico, bibliográfico e documental. Com apoio nas abstrações razoáveis trazidas pela revisão de literatura, seguiu-se uma investigação empírica. Apesar de os dados empíricos significarem a aparência fenomênica do objeto em questão, a escuta desta clientela acabou tornando-se indispensável para as considerações da investigação. Desse modo, foram entrevistados 3.545 (três mil, quinhentos e quarenta e cinco) estudantes. Optamos pela aplicação de questionários em 35 escolas diferentes⁵. As escolas que participaram da pesquisa iniciaram o funcionamento em diferentes anos: 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, variável significativa, visto que algumas escolas ainda não tinham formado a primeira turma. Do total de escolas, 6 estão situadas na capital Fortaleza, 29 nos demais municípios. Outras oscilações também foram consideradas: escolas participantes com estrutura adaptada (com funcionamento em prédios antigos), num total de 10; escolas com funcionamento em prédios

⁵ Esse número tomou como base a distribuição das escolas pelas diversas regiões no Estado. Seguimos a distribuição dada pela própria estrutura educacional da Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

denominados de LICEUS (construídos há mais de uma década, com dois pavimentos, laboratórios e quadra), somando 7; e escolas “padrão MEC” (expressão utilizada para definir um modelo inaugurado em 2010, com arquitetura definida para abrigar as EEEPs), numa amostra de 18 escolas.

Com vistas no plano da totalidade, o tratamento dessas informações possibilitou uma melhor aproximação à realidade que não é registrada nos documentos oficiais, mas na efetividade da vida cotidiana dos estudantes-trabalhadores. Esses dados, por sua própria materialidade, são elementos constitutivos do objeto que se movimenta por dentro dessa mesma materialidade, revelando o real e suas contradições. Essas antinomias – aparentes e essenciais por seus próprios desdobramentos – constituem a trajetória das EEEPs. É nesse emaranhado, em que a aparência mostra e esconde, que se buscou investigar o objeto a partir dele próprio. Diante da natureza contraditória da problemática, justifica-se, metodologicamente, a opção pelo onto-método, cuja dialética histórica plasmada na materialidade possibilita explicitar as mediações que estruturam as totalidades concretas para além da aparência, permitindo discernir historicamente as contradições.

Cabe frisar que um modelo de análise centrado na investigação da essência e não na superficialidade da aparência é capaz de ir à raiz dos fundamentos, demonstrando os devidos nexos que se estabelecem na sociedade de classes, sinalizando que as relações entre trabalho e educação têm, sob diferentes formas ou políticas, reafirmado a exploração de uma classe sobre a outra.

Diante desse quadro, necessariamente resumido, partiu-se das circunstâncias de maior elaboração, desde a crise estrutural do capital global na esfera macroeconômica até seus desdobramentos no cenário político-social brasileiro. Esses elementos forneceram importantes pistas para perscrutar a Educação Pública e suas complicações, percorrendo a historicidade da Educação Profissional no país e, especificamente, até a política pública cearense materializada nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). O caminho de volta é o percurso que une a totalidade, particularidade e singularidade, possibilitando uma real aproximação ao objeto com base na revisão da bibliografia articulada, por sua vez, aos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos estudantes dessas instituições.

O CENÁRIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA: NEOLIBERALISMO E CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL

Desde os primeiros passos em solo europeu até sua hegemonia global atual, o capitalismo, diante de suas oscilações, tem caminhado lado a lado com períodos de crise. Ao contrário dos economistas burgueses, Karl Marx (1989) dedicou grandes esforços em sua obra de maturidade para explicar, científica e economicamente, as reais causas dessa instabilidade.

O mote do pensamento marxiano aponta que as crises cíclicas se tornaram inevitáveis na medida em que o consumo e o nível de sobrevivência da população são retraídos a quase zero para forjarem “novos ventos de bonança” e expansão das forças produtivas. Em *O capital* (1989), a análise da superprodução ganha uma nova conotação: a restrição externa de mercados desaparece para dar lugar, no auge do ciclo, a uma dinâmica especulativa, consequência do aumento de preços oriundo da hipertrofia entendida como alongamento das condições de reprodução e resultado da extensão do crédito. Se, por vezes, a economia liberal se utilizou dessas crises julgando-as necessárias ao desenvolvimento e organização do sistema, o mundo, no entanto, tem assistido, há pelo menos 50 anos, a um tipo diferente de crise. A partir da década de 1970, conforme Mészáros (2009), tal crise tem afetado sincronizadamente os países capitalistas mais desenvolvidos e ampliando problemas sociais já conhecidos, porém, com características irreversíveis, que colocam a humanidade num ponto de pressão onde a reprodução do capitalismo significa, necessariamente, a potencialização da barbárie.

De acordo com Mészáros (2002), a crise estrutural contemporânea manifesta-se em quatro principais aspectos: 1) é universal, atingindo os mais variados setores de produção e da sociedade; 2) é global, alcançando todos os locais do planeta; 3) sua escala de tempo é contínua, extensa, já dura cerca de cinco décadas e seu final ainda não pode ser determinado; 4) é rastejante, seus desdobramentos não se submetem às interrupções, ocorrem continuamente. Na esteira do pensamento político-econômico voltado à problematização e caracterização da crise enfrentada pelo mundo na atualidade, há outros estudiosos também dedicados a compreender as diferenças entre o contexto atual e as demais crises cíclicas indicadas por Marx. Alinhados ao liberalismo, o britânico John Maynard Keynes (1992) e o francês Thomas Piketty (2014), levantam, cada um a seu modo

e tempo histórico, questionamentos relacionados à desigualdade social. Prescindem, no entanto, da análise radical de tais desigualdades, ou seja, da busca de seus fundamentos primordiais.

Sucintamente, pode-se definir que capital é a acumulação de valor que atua para gerar e acumular mais valor. Antes mesmo da vigência do capitalismo, a classe dominante já acumulava riquezas que, embora ainda não configurassem capital, apresentavam a mesma fonte comum: o trabalho excedente. A acumulação de mais-valia através do trabalho pode tornar-se mercadoria, dinheiro, meios de produção ou uma combinação dos três fatores, atuando para garantir uma acumulação posterior. Segundo Marx este processo tem como objetivo criar mais-valia, absorvendo contantemente os meios de produção e tendo como premissa a geração de mais-trabalho. Para o pensador alemão: “O capital é trabalho morto, que apenas se reanima dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa” (MARX, 1989, p. 189). O capitalismo, por seu turno, é o modo de produção que organiza toda a vida social em torno do mercado e de sua lógica.

As disputas entre os economistas alinhados ao capital pautaram o período após a crise de 1929 e Segunda Grande Guerra Mundial (SGGM), lutando em torno de qual postura seria mais eficiente diante dos paradoxos colocados pelo capitalismo. De um lado, keynesianos apostavam numa política de Estado intervencionista através da orientação do Estado de bem-estar social, organização econômica que prevaleceu entre os anos de 1950 a 1970; de outro, discípulos de Friedrich Hayek e Milton Friedman, propagadores do liberalismo pós-guerra, reclamavam a descentralização do Estado a partir de ideias que vigoram até os dias atuais. O neoliberalismo inspirado em Hayek e Friedman, basicamente, defende a redução da intervenção do Estado em políticas sociais, principalmente, por meio de privatizações; austeridade fiscal ao máximo; controle inflacionário a qualquer custo; diminuição drástica de medidas sociais; desregulamentação do controle estatal sobre a economia em prol da iniciativa privada, entre outros pontos menos importantes para esta exposição. Tais ideias circularam pelo mundo econômico e político, tendo seu primeiro laboratório no governo ditatorial chileno de Augusto Pinochet, em 1971. A partir desse marco, tendo como detonador a crise

do petróleo do início dos anos 1970, diversos países ao redor do mundo, numa espécie de efeito dominó, adotaram o modelo neoliberal.

O Chile, primeiro país a adotar formalmente o regime neoliberal, rapidamente teve sua lógica de funcionamento expandida pelo território latino-americano, a partir do controle exercido na região pelos ideais estadunidenses desde a doutrina Truman. Ademais, diversos golpes civis-empresarias-militares orquestraram-se pela América Latina, alinhando esses países aos ideais estadunidenses. Como rebatimentos na esfera educacional, foram selados diversos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, conhecidos como acordos MEC-USAID.

Sob a égide de organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras agências multilaterais, as políticas públicas, de maneira geral, e as educacionais, em particular, passaram a estar em consonância com o neoliberalismo. Este, por sua vez, lançou mão da reestruturação produtiva para procurar reorganizar um capitalismo em crise crônica. Neste período existiu uma retomada, um realinhamento, entre as demandas dos setores produtivos, que modificou os meios de produção e, por sua monta, procurou moldar a educação em atendimento aos novos interesses e demandas apresentadas com a flexibilização.

No Brasil, início da década de 1970 e em meio a uma ditadura civil-empresarialmilitar, foi operacionalizada uma reforma educacional que reclamava a obrigatoriedade da profissionalização no espaço escolar. Nas décadas posteriores, o processo de submissão da sociedade brasileira ao projeto neoliberal global tem prosseguimento, associando as atividades educacionais às exigências do mercado. A promulgação da Constituição Federal [CF] de 1988 (BRASIL, 1988), a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, todos os governos que se seguiram na década de 1990 e no século XXI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), são marcos de uma operacionalização do binômio trabalho e educação, amparando as necessidades de adequação do Estado brasileiro,

em geral, e do Ceará, em particular, ao funcionamento do neoliberalismo⁶. Esse cenário exige que o complexo educacional se ordene para atender aos imperativos da crise pela qual atravessa o capitalismo contemporâneo.

No neoliberalismo, o casamento entre os complexos da economia e da educação ocorre sob uma conjunção de fatores que tenta manter, no seio da sociedade, o controle estrutural dos objetivos econômicos do capital: a garantia do acúmulo do lucro. A proposta de Educação Profissional no Estado do Ceará se insere nesse contexto, adequando-se às exigências do mercado e dos organismos internacionais, ocupando uma posição estratégica no centro das políticas estatais para o alcance da propalada inclusão social.

EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO CEARÁ: A PROPOSTA DAS EEEPs

Diante do quadro já exposto, torna-se possível uma melhor aproximação à rede das EEEPs. Elas surgem como centro de um pensamento fundamentado no padrão do modo de produção capitalista de desenvolvimento que objetiva subsumir a escola à economia. Essa rede de Educação Profissional foi criada no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) no ano de 2008. As EEEPs são instituições de ensino em tempo integral, que articulam a área de formação geral do Ensino Médio propedêutico com o chamado ensino técnico profissionalizante. Inicialmente, foram adaptadas 25 escolas distribuídas nas regiões administrativas da educação cearense, oficialmente denominadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Assim, as EEEPs deram cobertura a todo o território cearense, contemplando Fortaleza com seis unidades, dada sua concentração populacional. A implantação das EEEPs, entre outros fatores, funcionou como plataforma de campanha do então candidato ao governo do Estado Cid Ferreira Gomes, em campanha que o elegeu governador em 2006. Quatro anos depois o político se reelegeu para um segundo mandato.

⁶ Nos anos 1990, o Ceará protagonizou políticas educacionais voltadas à oferta de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho. Em especial, a criação dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) e do Centro de Educação Tecnológica (CENTEC).

No formato de tempo integral, novidade no Ceará, as EEEPs tiveram como inspiração filosófica a experiência educacional do Ginásio Pernambucano, que ganhava destaque no cenário de resultados educacionais apresentando a Tecnologia Educacional Sócio-Educacional (TESE), inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Considera-se um fato marcante uma proposta educativa empresarial servir de modelo para esta empreitada, demonstrando um evidente caráter mercadológico. Por meio da TESE/TEO, o novo projeto de escola pública cearense passa a ser balizado por parâmetros empresariais: a comunidade estudantil representa a clientela; os gestores procuram agir como líderes nos moldes das empresas; os donos de empresas que vão se beneficiar com uma mão de obra rápida e barata são chamados de investidores sociais.

Com a criação das EEEPs, foram feitos processos seletivos para os diretores escolares. Posteriormente, estes organizam seleções para professores e demais profissionais da escola. Todos os funcionários possuem carga horária de trabalho de 40 e/ou 44 horas semanais, com vínculos trabalhistas variados (concursados, temporários, celetistas). Os estudantes passam por processo seletivo para ingressarem na escola. Se houver uma demanda superior à oferta de vagas, é feita uma classificação com base na média aritmética do currículo escolar do Ensino Fundamental. Aqueles com maior desempenho garantem ingresso, os demais formam lista de espera. O processo seletivo de estudantes teve duas características iniciais que merecem ser mencionadas: a cota inversa para alunos oriundos das escolas privadas e a proximidade geográfica. A partir da reivindicação da organização de pais junto ao Ministério Público Estadual, a SEDUC determinou a cota de 20% das vagas para alunos que viessem da rede privada de Ensino no Fundamental, tendo em vista que houve, em 2008, a rejeição desta matrícula. Caso não sejam completadas, as vagas deste grupo são preenchidas por estudantes das escolas públicas. No início dos processos seletivos, os alunos residentes próximo às escolas tiveram prioridade de matrícula. Este pré-requisito não se manteve frente à grande procura de estudantes das zonas rurais. A partir de 2018, entretanto, o critério de proximidade foi readotado.

Instituídas em 2008, foram ofertados quatro cursos profissionalizantes por escola: Turismo, Enfermagem, Informática e Segurança do Trabalho. As justificativas para a escolha dos cursos pautaram-

se, respectivamente, na necessidade de ter trabalhadores qualificados para os serviços turísticos; na sempre crescente demanda por mão de obra na saúde; na valoração dos conhecimentos em informática e sua “necessidade” conjuntural contemporânea e, por fim, num atendimento ao setor industrial cearense. Nos anos seguintes, as modalidades dos cursos foram ampliadas gradativamente, procurando atender, segundo argumentos da SEDUC, os Arranjos Produtivos Locais (APLs).

Os estudantes permanecem na escola de 07h às 17h, assistindo 9 aulas por dia, o que totaliza 45 horas/aula (h/a) semanais, 1.800 h/a anuais e 5.400 h/a ao longo dos 3 anos de curso. Fazem três refeições diárias: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. A estrutura curricular se organiza em: 1) Formação geral; 2) Formação profissional e 3) Formação diversificada.

Sobre o crescimento das matrículas, interessante observar, conforme registra a tabela 01, que elas cresceram na proporção direta em que a rede de EEEPs se expandiu.

Tabela 01 - Matrícula de estudantes nas EEEPs (2008 - 2018)

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.579
2010	59	42	18	18.677
2011	77	57	43	23.370
2012	92	71	51	28.715
2013	97	74	51	35.928
2014	106	82	53	39.765
2015	111	88	52	43.280
2016	115	90	53	47.112
2017	117	91	53	49.627
2018	119	95	52	52.571
Progressão 2008 a 2018 (%)	476%	475%	1300%	1285%

Fonte: SEDUC/COEDP (2018)

Segundo dados colhidos até 2018, os quais se verificam por meio da tabela 01, as EEEPs estão presentes em noventa e cinco municípios do Ceará, de um total de 184. Possui 119 escolas, totalizando uma matrícula de 52.571 (cinquenta e dois mil, quinhentos e setenta e um) estudantes. Estas escolas sintetizam os anseios da população por formação em articulação com o desenvolvimento produtivo privado, mediado, por sua vez, pela administração estatal.

A análise dos recursos alocados no projeto dessa proposta educativa auxilia na compreensão de suas contradições, pois indica elementos que estão além da superfície do que é dito pelos agentes públicos e privados que defendem a iniciativa. No campo do investimento financeiro dessas escolas, considerando os aspectos orçamentários, é possível perceber, por exemplo, o aumento dos gastos do governo para a efetivação da política.

Tabela 02 - Valor do investimento realizado nas EEEPs (2008 – 2014)

ANO	INVESTIMENTOS					Outros Investimentos
	Obras	Equipamento e Material Permanente	Veículos	Contratação Professores Área Técnica	Bolsa Estágio	
2008	2.734.025,15	0	0	0	0	0
2009	38.007.544,50	6.269.554,55	0	4.141.243,71	0	4.324.581,82
2010	184.499.730,12	9.397.782,03	0	19.769.387,02	5.102.250,00	5.661.792,93
2011	104.492.647,08	25.664.938,58	0	24.564.978,46	5.599.362,06	1.483.443,87
2012	116.014.655,74	35.355.162,78	5.615.800,00	48.190.504,72	13.187.686,70	4.923.268,92
2013	66.928.741,56	5.719.271,21	0	58.210.218,96	19.453.243,95	3.643.538,33
2014	41.617.061,99	28.996.322,69	0	80.000.000,00	24.800.837,69	41.727.433,11
TOTAL	554.294.406,14	111.403.031,84	5.615.800,00	234.876.332,87	68.143.380,40	61.764.058,98
Total Geral						1.036.097.010,23

Fonte: SEDUC/COEDP (2018).

Conforme exposto na tabela 02, entre os anos de 2008 a 2014, gastou-se com as EEEPs R\$ 1.036.097.010,23 (um bilhão, trinta e seis milhões, noventa e sete mil e dez reais e vinte e três centavos). Mais da metade desses recursos foram destinados à construção de escolas para adequá-las ao já citado “padrão MEC”, bem como para a reforma,

ampliação e adaptação de prédios. Diante dos valores acima apresentados, cabe indagar qual a origem das fontes dos recursos aplicados à escola. A tabela 03, elaborada a partir do levantamento de dados empreendido por Freitas (2014), traz elementos sobre a gênese dos recursos. A referida pesquisa revela que o dinheiro investido nas EEEPs possui diferentes fontes, a saber: a) Tesouro Estadual e suas ramificações como o Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP); b) Fontes oriundas de créditos específicos, obtidas, por exemplo, junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES); c) Financiamento federal através de acordos de cooperação; d) Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Tabela 03 - Fontes de financiamento da política estadual para as EEEPs (2009 - 2013)

Fonte de recurso	2009	2010	2011	2012	2013	Total por fonte	%
00/01 – Tesouro Estadual	13.589.942,39	49.748.239,89	50.012.555,27	49.657.594,13	41.050.292,40	204.058.624,08	22,96
07 – Salário Educação	0	2.823.765,00	684.170,67	202.005,35	0	3.709.941,02	0,42
10 – FECOP	0	0	7.923.853,21	15.956.568,86	53.149.395,79	77.029.817,86	8,67
40 – SWAP	0	0	0	6.638.787,51	3.496.159,06	10.134.946,57	1,14
47 – Oper de crédito BNDES	0	0	0	0	10.600.000,00	10.600.000,00	1,19
50/51 – FUNDEB	8.616.648,89	94.316.350,31	92.502.001,26	70.389.292,55	38.733.878,03	304.558.171,04	34,27
53 – Crédito BNDES	0	0	0	0	300.000,00	300.000,00	0,03
82 Governo Federal	8.616.648,89	94.316.350,31	92.502.001,26	70.389.292,55	38.733.878,03	304.558.171,04	31,32
Total Geral	44.880.806,35	210.738.123,50	166.023.258,98	239.843.155,64	227.238.488,58	888.723.833,05	100

Fonte: (FREITAS, 2014, p. 70).

Explorando alguns dados apresentados na tabela 03, observa-se que as três grandes fontes de financiamento ocorridas no período em questão são: FUNDEB, com 34,27%; Governo Federal, com 31,32%

e Tesouro Estadual, com 22,96%⁷. Na empreitada de compreender o objeto da Educação Profissional em sua estrutura financeira, torna-se indispensável não perder de vista a materialidade histórica do objeto. Este plano impedirá o exame superficial do problema, possibilitando uma análise sólida para além da aparência fenomênica da questão. Há a exigência de pôr em dialética o movimento da história, articulada entre singularidade, particularidade e universalidade. Significa dizer que os investimentos particulares destinados às EEEPs precisam ser cruzados com os investimentos realizados pelo mesmo Estado em outros setores. A dívida pública do Estado, disponível no Portal da Transparência, é um bom exemplo de como o Ceará secundariza a educação. Apesar das celebradas propagandas sobre um suposto equilíbrio fiscal, o Estado tem destinado parte considerável de seus recursos próprios para o pagamento da dívida interna, externa e serviços da dívida.

Na tabela 04, encontram-se mais alguns elementos indispensáveis ao aprofundamento da questão do financiamento das EEEPs. Importante sublinhar que os pagamentos referentes à dívida saem do Tesouro Estadual, ou seja, de recursos próprios.

Tabela 04 - Valores executados (VE) nos serviços das dívidas internas e externas do Estado do Ceará (2013 – 2017)

Subfunção	VE 2013	VE 2014	VE 2015	VE 2016	VE 2017 TOTAL SUB FUNÇÃO	
Serviço da dívida interna		435,479	571,298	686,392	753,546	2.446.717.738,12
Serviço da dívida externa	191,742	234,227	339,246	0,00	0,00	765.217.034,51
Refinanciamento da dívida interna	180,282	197,584	138,361	127,091	104,365	747.686.306,77
Refinanciamento da dívida externa	0,00	0,00	0,00	400,877	426,584	827.462.152,37
Total ano	754,057	867,292	1.048,907	1.214,361	1.284,497	4.787.083.231,77

Fonte: autoral, com base nos dados do Ceará/CGE - Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado do Ceará (2018).

*os valores expressos anualmente foram arredondados para o formato de milhões, para facilitar a ampliação do caractere. Na coluna Total SUBFUNÇÃO os valores estão por inteiro.

⁷ O FUNDEB é composto por uma cesta de impostos direcionados à educação através do que regulamenta a Constituição Federal de 1988, em especial no Artigo 212, cuja base de arrecadação é o próprio Estado. Nos casos em que o valor mínimo por estudante não é atingido (estabelecido por Decreto anual expedido pelo Ministério da Educação), existe uma complementação da União em favor de Estados e Municípios, o que ocorre no Ceará.

Conforme demonstrado na tabela 04, num período de cinco anos (2013-2017), o Estado do Ceará pagou, envolvendo juros, amortizações e parcelas da dívida interna e externa, o montante de R\$ 4.787.083.231,77 (quatro bilhões, setecentos e oitenta e sete milhões, oitenta e três mil, duzentos e trinta e um reais e setenta e sete centavos). Em sete anos (2008-2014/tabela 02) a Educação Profissional teve como orçamento executado, envolvendo diversas fontes de financiamento, a quantia de R\$1.036.097.010,23 (um bilhão, trinta e seis milhões, noventa e sete mil, dez reais e vinte e três centavos). Calculando a razão entre o pagamento da dívida e o investimento na Educação Profissional, percebe-se claramente que o primeiro é 4,62 vezes maior que o segundo. Logo, apesar de a Educação Profissional figurar no centro das propagandas governamentais e palanques eleitoreiros como “menina dos olhos” do Governo Estadual, associada à ideia de ser prioridade na gama de investimentos públicos, percebe-se que, ao contrário do que é publicizado, o compromisso com o endividamento é cerca de cinco vezes maior.

Uma análise que pretende se aproximar ao máximo do real não pode, contudo, contentar-se apenas com o que é demonstrado pelos dados; torna-se necessário ir além dos elementos quantitativos, que dizem muito, mas não tudo. Por isso, isolou-se o valor investido pelo Tesouro Estadual e pelo FECOP, fundo que provem também do Tesouro Estadual, o que totalizou R\$ 281.088.441,94 (duzentos e oitenta e um milhões, oitenta e oito mil e noventa e quatro centavos). Esse total, quando comparado ao montante que o Tesouro Estadual destina ao pagamento das dívidas interna e externa, passa a ser, em números reais, 17 vezes maior que o investimento com as EEEPs. Significa dizer que a principal política educacional destinada ao Ensino Médio, alvo da constante atenção do Governo do Estado e exemplo de política pública para o restante do país, recebeu, no período de maior despesa, considerando a construção/adaptação de escolas e aquisição de equipamentos, 17 vezes menos recursos do que a dívida pública cearense, interna e externa.

A aparência do discurso predominante do governo encobre a essência de um sistema econômico que tem por base de crescimento a exploração. Destarte, o comando executivo do Estado do Ceará tem se utilizado dos chamados serviços das dívidas, refinanciamentos, encargos especiais e até mesmo uma reserva, para demonstrar aos seus

credores – administradores do grande capital – que consegue honrar seus compromissos financeiros. Como resultado direto, os recursos destinados ao complexo educativo são graficamente inferiores ao que o governo gasta para administrar a miséria inerente à crise estrutural do capital. A partir desta constatação, convém elencar alguns questionamentos: a educação cearense é prioridade? A Educação Profissional poderá, sozinha, impulsionar mudanças estruturais na economia do Estado?

Sobre os objetivos da Educação Profissional na versão cearense, vejamos o que diz o Plano Plurianual (PPA), reprodutor das orientações do Banco Mundial:

A análise qualitativa sobre a formação de capital humano no Estado identifica dois problemas chave: baixa qualidade da educação básica e baixo nível de qualificação técnica do trabalhador na economia cearense. As ações direcionadas a ampliar a qualificação da força de trabalho, portanto, deve, necessariamente, contemplar a melhoria da qualidade do ensino básico, eliminando a defasagem ainda presente em relação à situação média do país e os Estados mais bem colocados em nível nacional. As iniciativas devem, ainda, buscar ampliar o **estoque** de profissionais qualificados e adequar o fluxo de trabalhadores às necessidades do mercado (CEARÁ, 2015, p. 110, grifo nosso).

Portanto, no entendimento do Governo do Ceará – que segue as orientações do Banco Mundial – a função da Educação Profissional seria a de expandir o **estoque** de profissionais qualificados, adequando o fluxo de trabalhadores aos imperativos do mercado. Sem meias palavras, sem retórica rebuscada e sem nenhum constrangimento, aluno de EEEP e estoque de mão-de-obra passam a ser termos equivalentes.

Com as principais características das EEEPs apresentadas, a exposição, a partir de agora, procurará aprofundar o debate sobre algumas de suas principais contradições. A seguir, portanto, grafa-se a caracterização dos estudantes que, no ano de 2016 – quando a pesquisa foi aplicada –, ocupavam os bancos escolares das EEEPs.

O QUE AS EEEPs DIZEM DE SI PRÓPRIAS: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS HISTÓRICOS

Diante do fato de que as EEEPs formam uma rede, a pesquisa apenas poderia realizar-se acompanhando esse contorno, ou seja, a necessidade de ser executada em rede foi imposta pelo próprio objeto na tentativa de compreendê-lo em sua totalidade. Assim, como ponto de partida, decidiu-se eleger, no mínimo, uma escola de cada subdivisão administrativa da educação do Ceará, CREDES e SEFOR. Partiu-se, portanto, do parâmetro inicial de 23, número que acabou sendo possível para 35 escolas. Importante aspecto que merece registro é a caracterização geral (territorial, cultural e econômica) das escolas pesquisadas. As EEEPs investigadas estão localizadas em municípios de grande, médio e pequeno porte; há escolas situadas no litoral, região serrana e semiárido cearense. Algumas delas estão inseridas em municípios com nível mais elevado de industrialização e com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais alto, como é o caso da região metropolitana de Fortaleza e do Cariri. No polo oposto, há EEEPs em regiões que dependem totalmente da agricultura e com IDH abaixo da média estadual. A amplitude da pesquisa e a variabilidade de características foram fatores determinantes na escolha das escolas, aliados, em algumas situações, ao trajeto geográfico a ser percorrido pelos pesquisadores.

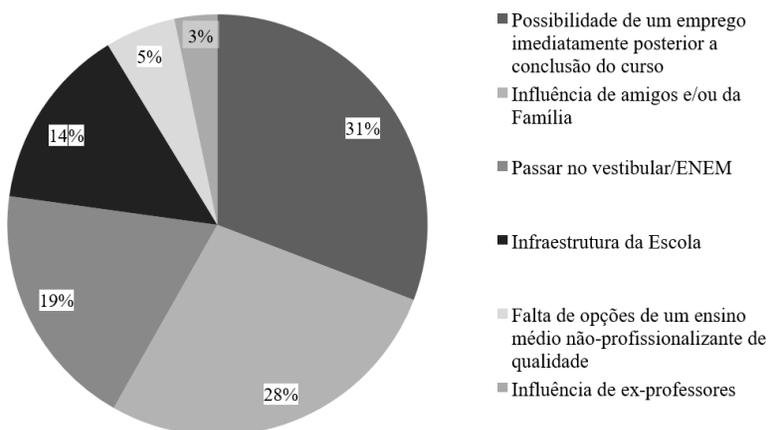
Com relação ao número de participantes da pesquisa, ficou estabelecido como meta a participação de 20% dos estudantes de cada escola, porcentagem também almejada para cada série. As pesquisas com dados estatísticos têm variabilidade nos termos relativos da amostra. Essa definição geralmente se dá em decorrência da complexidade do objeto estudado. A maioria das pesquisas adota 5% como um percentual confiável. No estudo ora apresentado, estabelecemos 20% considerando o aumento da amostra, bem como as condições efetivas para o desenvolvimento da pesquisa.

As escolas participantes têm entre 9 e 12 turmas, o que significa dizer que a menor participação foi de 60 estudantes nas EEEPs menores e 115 nas maiores. Os alunos que colaboraram com a pesquisa estão distribuídos nas três séries do Ensino Médio e, diante deste fato, houve a necessidade de analisar qualitativamente a amostra, uma vez que foram entrevistados estudantes com tempo de permanência diferentes: recém-chegados na escola, concludentes e outros que haviam entrado há um ano.

Sobre as circunstâncias de entrada dos estudantes nas EEEPs, vale ressaltar que a maioria, 86,68%, encontra-se na faixa etária de escolarização recomendada pela legislação, a saber: 15 anos no 1º ano, 16 anos no 2º ano e 17 anos no 3º ano do Ensino Médio, fechando a educação básica. Identificou-se que não existem critérios de exclusão referentes à idade, assim, estudantes provenientes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental têm igual oportunidade de ingresso, embora a faixa etária predominante sugira não ser uma realidade. O que pareceu determinante no quesito idade foi a exigência de que o estudante tenha idade mínima de 14 anos ou 14,5 anos para os cursos da área de saúde, com vistas na idade mínima de 16 anos necessária para a realização dos estágios no 3º ano. Ressalta-se que, em relação ao gênero, os estudantes pesquisados são divididos do seguinte modo: 46,50% feminino e 53,50 % masculino.

Durante o processo investigativo, uma questão se apresentou como fundamental: quais seriam as razões de procura dos jovens cearenses pela modalidade da Educação Profissional em tempo integral? Esse é o principal motivo que justifica a exposição dos gráficos a seguir.

Gráfico 01 - Distribuição de motivos que levaram os estudantes a optar por uma EEEP:

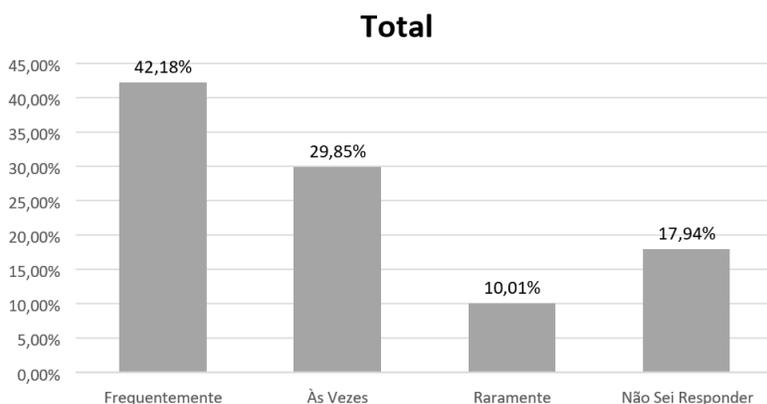


Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

O gráfico 01 revela que a natureza da opção dos estudantes por uma EEEP remonta, principalmente, à crença de que ela oferece possibilidades

e oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Este dado foi contextualizado a partir do ideário da profissionalização, que tem atribuído à educação a finalidade *mister* de preparar para o mercado de trabalho capitalista, creditando a este modelo educativo a certeza da empregabilidade, reverberando, de maneira contumaz, na decisão dos jovens que buscam, na escola, um caminho para encurtar a jornada pelo emprego. A maioria dos estudantes que procuram uma EEEP, conforme ficou demonstrado, não está buscando uma melhor qualidade de ensino. Apenas 5,42% dos estudantes optaram pela escola profissional pela escassez de boas escolas que oferecem a possibilidade de ensino propedêutico. Na outra ponta, 30,78%, quase um em cada três jovens vislumbra conseguir emprego com a conclusão do curso. Este número somado à influência de amigos e familiares (27,43%), que provavelmente também almejam a garantia da empregabilidade, totaliza 58,2%: mais da metade. A juventude cearense, em consonância com o discurso de acesso ao mercado de trabalho, fortalece as fileiras de formação de mão de obra por meio do projeto das EEEPs. De forma velada, a educação na sociedade capitalista segue cumprindo, principalmente, a função de reprodução das relações sociais de produção.

Gráfico 02 - Distribuição da relação entre a EEEP/TESE e sua aplicação:



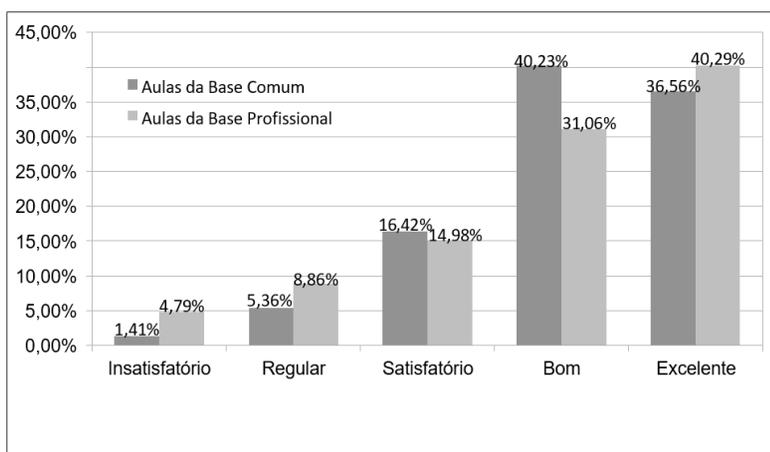
Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

A pergunta feita aos estudantes cujas respostas estão apresentadas no gráfico 02 foi a seguinte: a TESE (Tecnologia Empresarial Sócio Educacional) é trabalhada nesta escola? Sendo a TESE o marco filosófico que dá substrato ao projeto de Educação Profissionalizante no Ceará, a

questão foi elaborada no intuito de perscrutar se, e como, tal filosofia chega ao estudante. 42,18% dos estudantes confirmam a presença da TESE no cotidiano da escola. Somado esse percentual ao dos que responderam ‘às vezes’, a porcentagem sobe para 72,03%. Evidencia-se, portanto, que a TESE e sua filosofia têm, comprovadamente, reproduzido uma orientação ideológico-empresarial nessas escolas. A educação oferecida à juventude cearense segue a conveniência de um modelo educativo talhado pelos parâmetros da elite empresarial brasileira ajustada às intempéries de um mercado de trabalho que solicita, constantemente, a qualificação e requalificação do trabalhador.

Em relação ao percurso formativo dos estudantes, averiguou-se a relação entre os alunos e suas preferências pelas áreas curriculares disponíveis nas EEEPs. As respostas explicitam ampla preferência pela chamada área técnica, somando 61,48%. O restante, pouco mais de 38%, distribuiu-se entre as demais áreas de conhecimento. A constatação de que as matérias profissionalizantes são mais atraentes do que as disciplinas da base comum pode estar atrelada a duas hipóteses: 1) ao ideário de empregabilidade que, largamente defendido pela TESE/TEO, conforme já demonstrado, predomina no imaginário estudantil; 2) aos laboratórios profissionais com equipamentos aparentemente modernos e inovadores, quando comparados com o processo de grave sucateamento das demais escolas públicas. Pode haver ainda, naturalmente, a articulação das duas possibilidades.

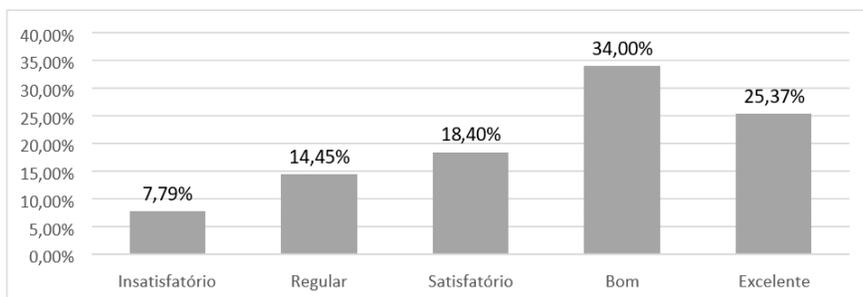
Gráfico 03 - Satisfação dos estudantes das EEEPs nas aulas da base comum e profissional:



Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

Conforme já exposto, o currículo dos estudantes é dividido em três áreas: base comum, profissional e diversificada. Neste íterim, buscou-se entender o nível de apreciação dos estudantes considerando as duas primeiras áreas, cujos resultados estão expressos no gráfico 03. A ampla maioria dos estudantes avalia bem as aulas, com 40,29% atribuindo o conceito excelente para as aulas da área profissional, o que demonstra uma ligeira vantagem neste mesmo quesito em relação à base comum. Apenas 1,41% dos estudantes consideraram insatisfatórias as aulas da base comum e 4,80% as de base profissional. Onde os estudantes passam a maior parte da semana, ou seja, a estrutura das EEEPs, foi outro ponto de interrogação dos alunos.

Gráfico 04 - Satisfação dos estudantes com relação à estrutura geral das EEEPs:



Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

No quesito estrutura, 59,37% dos estudantes demonstram satisfação, avaliando como boas ou excelentes as instalações das escolas. Não há dúvidas de que os aspectos físicos das EEEPs constituem um grande e estratégico atrativo. Mesmo as mais precárias são melhor equipadas que as escolas regulares diante do processo de grave sucateamento que atravessam.

Sobre os números expostos, pode-se inferir de forma sintética, dada a natureza desta exposição, que o caso da proposta de Educação Profissionalizante do Estado do Ceará reforça a dicotomia educativa capitalista em sua versão brasileira. O enfrentamento da tensão acerca de como resolver a problemática da educação dos trabalhadores tem levado o Estado, na condição de gestor da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002, 2005, 2009), a forjar a profissionalização dos jovens em articulação

com o Ensino Médio. Há uma clara intenção dos gerentes do capital em centrar esforços para que o trabalhador-estudante se forme, cada vez mais precocemente, com condições de atender ao mercado de trabalho capitalista de maneira eficaz e de modo o mais barato possível para os empresários. Nesse processo, a função social da educação é descaracterizada em seu plano ontológico.

O Brasil, como país que partilha do capitalismo de forma periférica, ao ter um processo tardio de industrialização, tornou-se um palco privilegiado de experimentação dos laboratórios de políticas educacionais produzidas por organismos multinacionais com vistas ao controle educacional. As agências multilaterais orientam a educação brasileira de forma tão naturalizada quanto um supervisor de um campo de fábrica diz o que se espera do operário da linha de produção. A política neoliberal implementada na década de 1990 serviu de pano de fundo para os fatores que desencadeiam relações empresariais mais nítidas dentro da escola. Nesse arcabouço ideológico, elege-se como fundamento teórico de base para os currículos escolares, especialmente aqueles ligados ao ensino profissionalizante, as demandas empresariais em detrimento das necessidades dos trabalhadores. Há, para os empresários e seus preceptores, uma dupla função nesse projeto educacional: suprir a demanda de profissionais de nível médio reclamada pelo mercado de trabalho e formar ideologicamente trabalhadores dóceis, facilmente adaptados às oscilações entre o emprego e o desemprego, dado que, no contexto de crise, o desemprego, como delata Mészáros (2002), é estrutural e não mais conjuntural.

Em consonância com as políticas educacionais federais e com a expansão da Educação Profissional, consolidadas a partir da década de 1990, os governos do Ceará têm adotado práticas de gestão privada do espaço público, resguardados em pressupostos de base ideológica liberal, como o Relatório Jacques Delors (1998), por exemplo. O contexto político e social do Ceará nas últimas três décadas revela uma clara transição entre as atrasadas elites conservadoras, num verdadeiro jogo de poder que se expressa em todas as esferas, inclusive na educativa. A ostensiva propaganda oficial evidencia o investimento na Educação Profissionalizante como ápice da melhoria da educação, levando a opinião pública a crer que, por este caminho, todos os outros problemas sociais serão resolvidos.

O exame dos documentos oficiais, a revisão de bibliografia, a pesquisa em campo e o tratamento dos dados obtidos, no entanto, permitem compreender as formulações educacionais do Estado e sua identificação com os discursos ideológicos. Constata-se, com efeito, que o modelo educativo analisado, por ser de caráter precoce e de natureza aligeirada, serve de sustentáculo ao projeto de educação que não interessa a formação plena da humanidade. No limite das contradições, na medida em que insere o jovem no mercado de trabalho capitalista, volátil e inseguro, assume o caráter ideológico de controle das massas, pois reafirma a estrutura das relações subvertidas na sociedade vigente, além de ter se consolidado como um dos principais meios de camuflar o desenvolvimento da miséria. Inserido nesse paradoxo, o jovem-trabalhador torna-se grato por estar formalmente explorado e inserido nessa lógica.

Esse cenário de desemprego, dentre outros fatores impossíveis de serem apreendidos diante da brevidade deste capítulo, contextualiza a centralidade do paradoxo que atinge a profissionalização ofertada pelo Estado do Ceará. Mesmo com a isenção da missão inicial de assegurar a função propedêutica do Ensino Médio, o Relatório de Gestão 2008–2014 (CEARÁ, 2014), registra um aumento de egressos no Ensino Superior (ES). Nessa teia de contradições, a gestão estatal, com suporte das agências multilaterais, procura encontrar alternativas para corrigir o desvio e a relação dinâmica entre a escola e o mercado de trabalho capitalista. De acordo com o documento (CEARÁ, 2014, p. 176), o percentual de inserção dos concludentes das EEEPs no mercado de trabalho atingiu a marca de 12,9%; já o índice de ingresso no ES marcou o percentual de 29,9%. Vale salientar que 7,5% dos estudantes ingressaram no mercado de trabalho e, concomitantemente, no ES. Esse somatório atinge 49,7%, restando 50,3% de jovens que não conseguiram emprego, tampouco ingressaram ao ES. O relatório também registra a preocupação governamental com os indicadores de crescimento de ingresso no ES em contraponto ao decréscimo de jovens inseridos no mercado de trabalho entre 2008 e 2014.

Os dados apontam o aumento da inserção dos alunos egressos das EEEPs no Ensino Superior e uma diminuição no número de alunos inseridos no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de uma maior articulação da oferta de educação profissional, oferecida pelo Estado, com o mercado. (CEARÁ, 2016, p. 130).

Denunciar a enorme distância entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que é de fato vivenciado, é uma forma de fazer frente aos graves danos causados pela escassez de instrumentos que permitam aos filhos da classe trabalhadora compreender, questionar e modificar sua realidade. As EEEPs constituem-se como entidades centradas em garantir uma formação instrumentalizada na epistemologia da prática, voltadas ao exercício de funções definidas *a priori* pelo aparato produtivo. Essa especificidade formativa contenta-se, no limite de suas contradições, que o egresso saia da escola com a aquisição de competências elementares, capazes de lhe assegurar ler, escrever, contar e “apertar botão” ou “parafuso mecatrônico”, estes, por sua vez, produzidos, geralmente, nos países de capitalismo central⁸.

O debate em torno de uma proposta de educação integral destinada aos filhos da classe trabalhadora não guarda novidade histórica em si. Já no Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (2004) enunciam os princípios de uma educação pública socialista, reconhecendo a impossibilidade de separar as premissas teóricas das pragmáticas. Nessa ocasião, defenderam a educação pública e gratuita para todas as crianças e jovens, a eliminação do trabalho de crianças em fábricas tal como se apresentava à época, bem como a associação da educação com a produção material. Isso significava avançar na luta pela educação integral, não perdendo de vista o inimigo comum: o Estado capitalista e a propriedade privada dos meios de produção, isto é: os princípios burgueses. A síntese da proposta educativa marxiana não apenas se fundamenta na união entre educação e produção material, como prima por ela.

Registra-se, por último, a impossibilidade deste capítulo abranger toda a conjunção de fatores que envolvem a problemática, a exemplo do acesso dos egressos dessas escolas ao Ensino Superior. Acredita-se que a questão vai além do superficial tangível exposto na superfície. Há que se infiltrar na essência do real, uma vez que a face aproximativa da realidade demonstra o verdadeiro sentido da Educação Profissional, mesmo que ela tenha que formar estoque de mão de obra para o capitalismo em crise hodierna. Aponta-se, como último e mais cruel desdobramento, a negação do conhecimento historicamente

⁸ Esta dicotomia configurou-se no início dos processos de acumulação primitiva do capital, ainda nas insipientes fases de comercialização e manufatura (corporações de ofícios surgidas nos primeiros burgos europeus e que abasteciam o mercado local e o excedente era comercializado) e, à medida que o modo de produção passou a se complexificar, houve o aprofundamento da dicotomia.

acumulado pela sociedade aos filhos da classe trabalhadora, ao melhor e mais avançado já produzido para esta clientela social e economicamente determinada, em prol de uma propalada qualificação para o mercado capitalista, inofensiva e submissa à ordem do capital.

NOTAS CONCLUSIVAS

O movimento ontológico de aproximação com a particularidade do objeto e o seu retorno (distanciamento) da totalidade, aponta que a aparência da política de Educação Profissional do Estado do Ceará precisa ser investigada de forma que se obtenham, segundo o compromisso da investigação científica, as devidas indagações e respostas, ainda que estas sejam aproximadas. Não há como dar conta de um objeto como este sem tomá-lo em interação dialética com a base econômica da sociedade. Tornou-se necessário, portanto, analisar a proposta educativa cearense em interconexão dialética com o desenvolvimento do capitalismo periférico brasileiro. Sobre este aspecto, que não tem outra intenção a não ser respeitar a movimentação contraditória do objeto (as EEEPs), a exposição necessita registrar alguns elementos *post-scriptum*.

Na conjuntura de crise em que o capitalismo se encontra, o complexo educativo tornou-se um importante mecanismo de dominação, assumindo, forçosamente, um potencial de formação de mão de obra para o desenvolvimento da economia. Como catalisador, o discurso liberal-burguês propala que “não falta emprego e sim trabalhador qualificado” e como isso transfere para os indivíduos a responsabilidade pelas mazelas sociais, convencendo-os, com base na meritocracia, que as possibilidades são as mesmas para todos. Já nos fundamentos iniciais desta pesquisa houve um esforço para refutar essa mistificação da realidade, a partir da demonstração da profundidade dos problemas estruturais do capitalismo em crise e da impossibilidade de serem corrigidos pela ação do aparato educativo. A ruptura dos fundamentos da desigualdade, com efeito, guarda a base da transformação social. A educação, seguramente, tem papel fundamental em tal transformação; não obstante, sob muitas mediações impossíveis de serem aprofundadas aqui.

Com base nesse quadro, pode-se apontar que as EEEPs atendem bem à ordem estabelecida: por um lado aparentam contemplar as famílias

trabalhadoras, dado que formam seus filhos na ilusão de uma educação integral; por outro, procuram atender o mercado de trabalho capitalista, pois preparam mão de obra barata, dócil e alinhada às necessidades dos empresários. O ideário de empregabilidade, largamente defendido pela TESE/TEO, conforme demonstrado pelos questionários, predomina no imaginário estudantil. Esse predomínio justifica-se pelo fato de os estudantes serem submetidos a laboratórios de práticas profissionais dotados de equipamentos aparentemente modernos e inovadores – quando comparados com o processo de grave sucateamento das demais escolas públicas –, o que gera uma sensação de pertencimento à chamada era tecnológica⁹.

Na perspectiva mecânico-idealista-burguesa do governo do Estado do Ceará, muito foi feito. Entretanto, o Plano Plurianual (CEARÁ, 2016, p. 130) registra o enfoque na qualificação profissional dos estudantes, egressos e trabalhadores, em atendimento às orientações das agências multilaterais. Também aponta a necessidade de expansão e ampliação da rede de ensino profissionalizante, mediante a crescente demanda do chamado mundo do trabalho, a fim de contribuir para o desenvolvimento do Estado e para a empregabilidade dos alunos.

Posicionado, portanto, nesse sucinto quadro é que a pesquisa apresentada entende ser relevante o aprofundamento de estudos acerca da proposta formativa existente no Estado do Ceará para a juventude trabalhadora que já dura mais de uma década. Acredita-se que os elementos críticos indicados nesta comunicação podem apontar para as principais contradições das Escolas Estaduais de Educação Profissionalizantes (EEEPs).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

CEARÁ. Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado. *Ceará Transparente*. 2018. Disponível em: https://cearatransparente.ce.gov.br/portal-datransparencia/despesas/despesas-do-poder-executivo?__=__. Acesso em: 03 mar. 2018.

⁹ O conceito de “era tecnológica” aqui empreendido se vale do arcabouço teórico-metodológico proposto por Vieira Pinto (2008), dentre outros autores. Para uma análise mais consistente sobre a ambivalência assumida entre técnica e tecnologia, conferir Santos, Ribeiro e Sabino (2017).

- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. *Relatório de Gestão: o pensar e o fazer educação profissional 2008-2014*. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão. *Plano Plurianual - PPA (2016-2019)*. Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/14/2011/06/Volume-I-Mensagem-do-Governo.pdf>. Acesso: 08 nov. 2018.
- CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão. *Plano Plurianual – PPA (2016-2019): Anexo I Demonstrativo de Temas Estratégicos e Programas*. Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/06/Volume-II-AnexoI-Demonstrativo-de-Temas-Estrat%C3%A9gicos-e-Programas.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018
- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREITAS, Antônia Dalila Saldanha de. *Gestão financeira da política de ensino médio integrado e integral do Ceará*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- KEYNES, John Maynard. *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Atlas, 1992.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martins Claret, 2004.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Neto. *Economia política: uma introdução crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIKETTY, Thomas. *O Capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SABINO, Thiago Chaves. A ambivalência da técnica e da tecnologia na profissionalização do ensino médio. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 50, p. 9-27, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. *Educação Profissional*. 2015. Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

