



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS – MAPP

FÁLCON FELIPE GOMES

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EEP MARVIN: UMA AVALIAÇÃO  
PROCESSUAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.**

**FORTALEZA**

**2015**

**FÁLCON FELIPE GOMES**

**Educação profissional na EEEP Marvin: uma avaliação abrangente  
do Ensino Médio Integrado.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas públicas. Área de concentração: Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Doutor Eduardo Girão Santiago

**FORTALEZA**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- G614e Gomes, Fálcon Felipe.  
Educação profissional na EEEP Marvin : uma avaliação compreensiva do ensino médio integrado /  
Fálcon Felipe Gomes. – 2015.  
200 f : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação,  
Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2015.  
Área de Concentração: Avaliação de políticas públicas.  
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago.
1. Ensino integrado – Política governamental – Avaliação – Cristo Redentor(Fortaleza,CE).
  2. Ensino médio – Política governamental – Avaliação – Cristo Redentor(Fortaleza,CE).
  3. Ensino profissional – Política governamental – Avaliação – Cristo Redentor(Fortaleza,CE).
- I. Título.

**FÁLCON FELIPE GOMES**

**Educação profissional na EEEP Marvin: uma avaliação processual do  
Ensino Médio Integrado.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas públicas. Área de concentração: Políticas Públicas em Educação

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Pós- Doutor. Carlos Américo Leite Moreira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Pós- Doutor Enéas de Araújo Arrais Neto  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho à minha mãe Maria Augusta, à Helenice minha irmã e ao pequeno Bernardo.

## AGRADECIMENTO

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pelo financiamento integral do curso.

Ao Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago pela orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora Carlos Américo Leite Moreira e Enéas de Araújo Arrais Neto pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores Alcides Gussi, Marcelo Natividade e Carlos Américo pelas inestimáveis contribuições teórico-metodológicas e orientações.

Aos gestores, professores e alunos da Escola de Educação Profissional Marvin pelo acolhimento á esta pesquisa, com especial agradecimento àqueles que se dispuseram a dividir suas experiências nas entrevistas.

Aos colegas da 7ª turma do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, pelos debates, reflexões, e experiências compartilhadas que somaram muito à esta pesquisa.

À professora Adriana Marques por reacender em mim o interesse pela docência e pela pesquisa acadêmica.

Aos amigos Diego Hudson e João Paulo Paiva pelo incentivo nesta fase da minha vida.

Em especial à amiga Anália Rosa sem a qual provavelmente eu não teria conhecido este curso incrível.

*“Esses dados quiçá possam explicar a formação em meu espírito de certas ideias-força que considero como invariantes, das quais dificilmente poderia libertar-me sem correr o risco de desestruturar minha própria personalidade. A primeira é a de que a arbitrariedade e a violência tendem a dominar no mundo dos homens. A segunda é a de que a luta contra esse estado de coisas exige algo mais que simples esquemas racionais. A terceira é a de que essa luta é como um rio que passa: traz sempre águas novas, ninguém a ganha propriamente e nenhuma derrota é definitiva.”*

*(Celso Furtado)*

## RESUMO

O presente trabalho é um esforço de avaliar qualitativamente o processo de efetivação do ensino médio integrado à educação profissional na escola Marvin situada no bairro Pirambú em Fortaleza, Ceará. Procura-se relacionar a trajetória do programa com o contexto das políticas educacionais a nível local, nacional e mundial, numa tentativa de compreender que tipo de repercussões a atual crise do capital insere na reconfiguração do trabalho e como estas mudanças se articulam com a sustentação de “novos” paradigmas educacionais. Baseia-se numa proposta de avaliação compreensiva e processual, onde procura-se compreender o fluxo da política nas diferentes arenas de formulação, implementação e repercussão na população atendida. O significado do programa é exposto e transmutado na medida em que se investigam os diferentes atores envolvidos. As categorias estudadas foram Ensino Médio, Formação Profissional, Teoria do Capital Humano e Avaliação de programas. Como marco teórico destacou-se o conceito de Avaliação baseada no modelo experiencial. Neste sentido a contribuição da presente pesquisa é justamente numa perspectiva de avaliação compreensiva entender como as práticas desenvolvidas dentro da escola profissional Marvin pelos seus atores (alunos, professores e gestores) passam a ressignificar sua cultura de ação, moldando, reproduzindo e introjetando discursos, fabricando crenças e modos operacionais de conduta e expectativas que se adequem às contradições do mundo do trabalho. Os resultados demonstraram que a incorporação dos pressupostos da Tecnologia empresarial socioeducacional (TESE) se fazem como pré-requisitos para adesão dos sujeitos ao programa. Quanto à ideia de corresponsabilidade ela está intrinsecamente articulada aos fundamentos da teoria do capital humano. Quando os atores da escola são convidados a assumir as responsabilidades pelo sucesso escolar (metas e formação pessoal) assim como pelos inúmeros problemas estruturais do ensino médio público estes estão ao mesmo tempo compactuando com o ideal de desenvolvimento econômico pautado no investimento individual em educação e reproduzindo a ideia de que só por meio do sistema educacional a classe que vive do trabalho possa realizar a mobilidade social.

**Palavras-chave:** Avaliação Compreensiva, Educação Profissional, Ensino Médio.



## ABSTRACT

This work is an effort to qualitatively evaluate the process of realization of the integrated high school vocational education in Marvin school located in Pirambú neighborhood in Fortaleza, Ceará. Wanted to relate the program path to the context of educational policies at local, national and global level, in an attempt to understand what kind of impact the current crisis of capital enters the reconfiguration of work and how these changes are linked with the support of "new" educational paradigms. Is based on a proposal for a comprehensive and process evaluation, where we seek to understand the flow of policy formulation in different arenas, implementation and impact on the population served. The meaning of the program and transmuted is exposed to the extent that investigates the different actors involved. The categories studied were high school, Vocational Training, Theory of Human Capital and program evaluation. The theory framework highlighted the concept of evaluation based on the experiential model. In this sense the present study's contribution is precisely a comprehensive assessment of perspective to understand how the practices developed within the vocational school Marvin for their actors (students, teachers and administrators) are reframe their culture of action, shaping, reproducing and introjecting speeches, manufacturing beliefs and operational modes of conduct and expectations that are appropriate to the contradictions of the world of work. The results showed that the incorporation of the assumptions of social and educational enterprise technology (TESE) are made as prerequisites for membership of the subjects to the program. As for the idea of responsibility is intrinsically articulated to the fundamentals of the theory of human capital. When the school's stakeholders are invited to take the responsibility for school success (goals and personal training) as well as by numerous structural problems of public high school they are at the same time compactuando with the ideal of economic development based on individual investment in education, reproducing the idea that only through the education system the class that lives the work can achieve social mobility.

Keywords: Comprehensive Assessment, Vocational Education, Secondary Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama de implementação do programa.....	53
Figura 2 – Conceitos centrais do programa.....	55
Figura 3 – Habitações informais no entorno da escola.....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AMATRA V** – Associação dos magistrados do Trabalho sessão V  
**ARMTEC** – Armtec – Tecnologia em Robótica  
**BID** – Banco Ieteramericano de Desenvolvimento  
**BIRD** – Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento  
**CEE** – Conselho Estadual de Educação  
**CEDESC** – Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola  
**CLT** – Consolidação das leis Trabalhistas  
**CENTEC** – Centro de Ensino Tecnológico  
**EEEP** – Escola estadual de Educação Profissional  
**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio  
**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho do Estudante  
**FMI** – Fundo Monetário Internacional  
**ICE** – Instituto de Cidadania Empresarial  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IDEB** – Índice de desenvolvimento da Educação Básica  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
**MAPP** – Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas  
**ONG** – Organização não Governamental  
**PAR** – Plano de Ações Articuladas  
**PNUD** – Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PROEJA** – Programa de Educação para Jovens e Adultos  
**PROEMI** – Programa Ensino Médio Inovador  
**PROJOVEM** – Programa nacional de inclusão de Jovens  
**PSB** – Partido Socialista Brasileiro  
**PSDB** – Partido da Social democracia brasileira  
**PT** – Partido dos Trabalhadores  
**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
**SCIELO** – sigla para Biblioteca Científica Eletrônica Virtual  
**SECITECE** – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior  
**SESC** – Serviço Social do Comércio  
**SESI** – Serviço Social da Indústria  
**SENAI** – Serviço nacional de Aprendizagem Industrial  
**SEDUC-CE** – Secretaria da educação do Ceará  
**SIMEC** – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle  
**SPAECE** – Sistema Permanente de Avaliação Escolar do Estado do Ceará  
**TEO** – Tecnologia Empresarial Odebretch  
**TESE** – Tecnologia Empresarial Socioeducacional  
**TRT** – Tribunal Regional do Trabalho  
**UFC** – Universidade federal do Ceará  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura  
**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	pág 14
2- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	pág 16
2.1- ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: LEVANTANDO QUESTÕES.....	pág 18
2.2- TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO.....	pág 26
2.3- A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO E SUA IMBRICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA AVALIATIVA.....	pág 29
3- MARCO TEÓRICO.....	pág 34
4- TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL.....	pág 39
4.1- DESVENDANDO A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DO PROGRAMA: TEXTO E CONTEXTO HISTÓRICO.....	pág 40
4.2- O CONTEXTO POLITICO-ECONÔMICO INTERNACIONAL: REPERCUSSÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NA POLITICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	pág 40
4.3- O CONTEXTO POLITICO LOCAL: APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA.....	pág 52
4.4- A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POR QUE ESTE CAMINHO?.....	pág 54
4.5- OBJETIVOS OFICIAIS DO PROGRAMA .....	pág 57
4.6- CONCEITOS CENTRAIS DO PROGRAMA NAS EEEPs.....	pág 58
4.7- CRITÉRIOS DO PROGRAMA QUANTO AO PÚBLICO ALVO.....	pág 58
4.8- MARCOS REGULATÓRIOS DA POLITICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	pág 59
4.9- PARCERIAS E AÇÕES COM O TERCEIRO SETOR.....	pág 59
5- METODOLOGIA.....	pág 62

<b>6-</b>	<b>A ESCOLA MARVIN: TEXTO E CONTEXTO.....</b>	<b>pág 65</b>
<b>7-</b>	<b>ENCURTANDO AS FRONTEIRAS.....</b>	<b>pág 67</b>
<b>8-</b>	<b>OS DISCURSOS DOS ATORES.....</b>	<b>pág 87</b>
	8.1- A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS.....	pág 88
	8.2- UMA EXPERIENCIA DOCENTE.....	pág 100
	8.3- A EXPERIENCIA DA GESTÃO.....	pág 103
<b>9-</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>pág 130</b>
<b>10-</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>pág 135</b>
<b>11-</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>pág 143</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

O campo educacional caracteriza-se por ser uma importante esfera da sociedade no sentido de possibilitar a formação cognitiva e relacional dos indivíduos, assim como para a formação de cidadãos críticos e emancipados intelectualmente.

As políticas educacionais adotadas no Brasil nas últimas décadas têm tido como prioridade a dimensão produtiva e de mercado filiando-se aos pressupostos da teoria do capital humano, uma vez que suas ideias centrais apontam para a educação como fator determinante do progresso técnico, mobilidade social e desenvolvimento da nação. (LIMA FILHO, 2003).

Nesse contexto alguns temas ganharam maior visibilidade nas agendas educacionais, ligados à ressignificação dos currículos escolares, à expansão da carga horária dentro das escolas, e à profissionalização compulsória dos indivíduos numa tentativa de adequá-los mesmo que de forma periférica à lógica do trabalho.

Em 2008 o Ceará apareceu como foco de um programa voltado para a ressignificação do Ensino Médio nas escolas da rede pública. As Escolas de Educação Profissional surgiram assim como um caminho para a profissionalização dos indivíduos concomitantemente à sua escolarização de nível médio. Esta junção, embora não seja inédita na história do Brasil, em sua versão mais recente, traz para dentro das instituições uma pedagogia empresarial adaptada às novas configurações do mundo do trabalho, a TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), trazendo consigo consequências que a priori podem passar silenciosas sob o olhar dos atores envolvidos na educação pública de nível médio.

O cenário das arenas internacionais na década 1990 trouxe ao debate educacional novos paradigmas de formação e conseqüentemente apoiaram novas formas de avaliação mais próximas do monitoramento ou *accountability*, dimensões que recaíam demasiadamente na esfera da eficiência, eficácia e efetividade dos programas.

Num esforço de tentar opor-se a estes paradigmas esta avaliação diferencia-se das de ensino-aprendizagem tão recorrentes no acompanhamento e monitoramento da educação básica, e aproxima-se mais de uma avaliação de programa sustentada por um paradigma compreensivo e em profundidade.

Relacionou-se a trajetória do programa com o contexto das políticas educacionais a nível local, nacional e mundial, numa tentativa de compreender que tipo de repercussões a atual crise do capital insere na reconfiguração do trabalho e como este novo metabolismo se articula com a sustentação de “novos” paradigmas educacionais.

As categorias levantadas para a pesquisa documental foram Ensino Médio, Formação Profissional, Teoria do Capital Humano e Avaliação de programas. Como marco teórico destacou-se o conceito de Avaliação baseada no **modelo experiencial**.

O objetivo geral deste trabalho é então descrever as relações que implicaram na concepção e dinâmica do programa tendo como estudo de caso a Escola Estadual Marvin. Tenta-se discutir as diferentes perspectivas e dimensões políticas, integrando variados tipos de informação e experiência dos envolvidos baseando-se em relatos de vida e entrevistas como instrumentais complementares às avaliações externas objetivando suprir a carência de uma perspectiva sociológica no acompanhamento destas instituições. Em suma, a proposta é realizar uma avaliação compreensivo-processual da trajetória do programa na Escola Marvin a partir das experiências que os atendidos por ela construíram em sua formação.

Outros objetivos constituem-se em: 1) levantar debates a respeito dos atuais paradigmas de formação profissional e reestruturação do Ensino Médio no Brasil; 2) entender a relação entre formação profissional e desenvolvimento econômico a partir da teoria do capital humano e dos movimentos de crise e reestruturação do capital a nível mundial; 3) desvendar os significados que o programa assume para os atores que dele fazem parte a partir da ideia de uma avaliação experiencial embasada numa perspectiva de processo; 4) analisar que setores da sociedade foram ouvidos ou estão representados nessa proposta de educação; 5) verificar a potencialidade deste programa na inserção efetiva das populações vulneráveis e socialmente marginalizadas e na construção de parâmetros públicos que refundem as políticas de interesse social, verificando o impacto dessa política na comunidade do Cristo Redentor (Pirambú).

A escala temporal da avaliação envolveu a *fase de constituição do problema e inserção deste na agenda pública*, até a sua *implementação*, passando pelas fases de *formulação e legitimação da política*. Ela direciona-se aos beneficiários do programa (alunos, comunidade e profissionais da escola), aos dirigentes superiores responsáveis pela definição e prioridades do projeto, e à sociedade como um todo, pois pode a partir de uma interpretação sociológica apontar caminhos novos de reflexão, reivindicação e participação no contexto democrático de gerenciamento e direcionamentos de novos investimentos públicos na área.

## 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Relacionar a experiência dos usuários do programa ao contexto de implementação da política articulado este às concepções de formação predominantes na atual fase do mundo do trabalho requer uma leitura aprofundada de algumas categorias. Após investigação inicial destaquei algumas as quais considero vitais para iniciar um diálogo sobre este campo. São elas: *políticas de educação para o ensino Médio e Educação para o Trabalho*.

As leituras iniciais foram revelando aos poucos a amplitude do tema o que logo obrigou a ir modificando a disposição e a combinação das categorias de investigação afim de delinear melhor o objeto de estudo, dessa forma ficaram: *Ensino Médio Integrado, formação profissional, capital humano e avaliação*.

A procura pelos artigos concentrou-se nas áreas de educação e políticas públicas sendo a pesquisa concentrada no banco de dissertações do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas / MAPP-UFC, na Revista Avaliação de Políticas Públicas – AVAL também do MAPP e finalmente em periódicos on-line com base na Scientific Electronic Library Online – SCIELO, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Optou-se por estas fontes em virtude da agilidade e facilidade de acesso ao material científico publicado em meios virtuais, assim como às dificuldades em conciliar a vida profissional com a pesquisa acadêmica. A pesquisa levou-me à uma enorme variedade de artigos os quais foram sendo selecionados por tema, resumo e tópicos.

Ao cruzar as categorias no site de busca por artigos científicos apareceram uma enormidade de trabalhos, porém nem todos ligavam-se diretamente aos objetivos pretendidos nesta investigação. Desta enormidade de trabalhos foram escolhidos 27 artigos que se apresentaram mais diretamente relacionados aos eixos temáticos que considero importantes para compreensão das políticas públicas para o Ensino Médio. Os textos foram reorganizados nos seguintes eixos: *Ensino Médio x Educação Profissional, Teoria do Capital Humano e Avaliação de políticas e programas*.

O que segue-se é uma tentativa de visualizar os principais consensos e inflexões expressas sob a ótica dos autores a respeito das temáticas pesquisadas.

### 2.1 - Ensino Médio e Educação Profissional: levantando questões



Tendo em vista seus problemas históricos expressos em elevadas taxas de repetência, abandono e evasão escolar o Ensino Médio apresenta-se como um grande “nó” da educação brasileira, sendo objeto para muitas políticas e programas educacionais. Grande parte das pesquisas tem mostrado uma preocupação em relação à finalidade do Ensino Médio como etapa final da educação Básica, pelo menos é o que fica expresso nos trabalhos de Bagnato (2007), Schwartzman e Castro (2013), Kuenzer (2010) e Zibas e Ferretti (2005). É recorrente a sustentação de um paradigma que afirma não existir uma identidade para esta modalidade da educação. De acordo com BAGNATO *et al* (2007):

é importante ressaltarmos que o ensino médio, em que o técnico se situa, tem sido historicamente, um dos níveis de mais difícil enfrentamento no que diz respeito a sua concepção, estrutura e organização, por conta da sua natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional. Não fica portanto clara a sua identidade. (BAGNATO, Maria Helena Salgado et al . *Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões*. 2007 disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342007000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 21 Nov. 2013. )

De acordo com Schwartzman e Castro (2013) as matrículas no Ensino Médio vem caindo nos últimos anos também por que o sistema parece não encontrar formas para atrair e reter mais estudantes. Como afirma Kuenzer (2010) embora os dados para o Ensino Médio apresentem-se descontinuados e com certos limites já apontados estes mostram uma preocupante retração no crescimento das matrículas, passando de 32,1 % entre 1996 e 2005 para 5,6 a partir de 2007.

ZIBAS e FERRETTI (2005) trazem considerações sobre o enfoque nas reformas educacionais enfatizando as tentativas de reinvenção do Ensino Médio Brasileiro. Os autores consideram que as propostas educacionais para esta etapa da educação estão atreladas aos interesses das agencias financiadoras internacionais no âmbito da construção de um tipo de formação escolar estratégica prevista para os países da periferia capitalista.

Tal quadro provocou a derrota de um projeto de LDB democrático e emancipatório, em lugar de concepções duais entre educação e formação para o trabalho, impossibilitando de fato a materialidade de um ensino médio de caráter humanístico, que integrasse as esferas da ciência tecnologia e cultura.

Ainda ZIBAS & FERRETTI afirmam que em substituição de uma proposta emancipatória de educação ganha espaço a defesa de uma educação generalista, flexível,

como forma de melhor preparar os jovens para o tipo de sociedade prevalecente na atualidade, instável economicamente e sem garantias de trabalho para grande contingente de pessoas.

Percebe-se que estes autores compactuam com a visão de que a escola de nível médio deva ser uma instituição que acolhe os jovens aprendizes e os preparam não só para a apreensão de determinados conteúdos, mas principalmente encara-os como pessoas plurais, que desempenham inúmeros papéis e atuam em diferentes áreas da convivência social.

Há uma corrente de autores críticos: Zibas e Ferretti (2005), Kuenzer (2010), Estacheski e Oliveira (2012), Moura (2013), Frigotto (2005), Ciavatta e Ramos (2005) e Oliveira (2009) que defendem a possibilidade de um Ensino Médio de base *Unitária*, ou *Politécnica*. Estes marcos teóricos são inspirados respectivamente nos ideais de Karl Marx e Antônio Gramsci para uma educação do proletariado. Tais autores veem na profissionalização da classe trabalhadora um campo vital rumo outra sociedade, e enfatizam o papel da educação no processo revolucionário.

De acordo com Estacheski e Oliveira (2012) o ideário de escola unitária pensado por Antônio Gramsci deve voltar-se para emancipação humana de forma “a levar o indivíduo a compreender e a organizar o todo social por meio do conhecimento histórico, cultural e tecnológico”:

É envolvido por tais concepções que o autor sardo, considerado na atualidade “um dos mais significativos pensadores políticos e militantes marxistas” [...] desenvolve o conceito de “escola unitária”, partindo da premissa marxista de “escola politécnica”. Conforme defendia Marx (2011), a educação dos operários deveria apresentar-se de forma politécnica, ou seja, uma escola que articulasse os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, na qual era possível formar “homens plenamente desenvolvidos” em busca dos interesses e aspirações do proletariado. Defendia, portanto “um modelo escolar para a classe operária e não para a sociedade” (SOARES, 2008, p. 343). (ESTACHIESKI e OLIVEIRA. Educação profissional a partir dos cadernos do cárcere: em busca da compreensão. 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2222/207>> Acessado em 03 Dez. 2013.)

O conceito de educação politécnica é pensado por Marx sob uma ótica de escola feita pela e para a classe trabalhadora. Soares (2008) problematiza o conceito de politécnica onde este:

liga-se, assim, às teorias de Marx e Engels sobre o “Estado restrito”. À época de Marx não existia uma sociedade civil organizada e, desse modo, a escola não se apresentava como uma trincheira avançada da disputa entre concepções do mundo diversas, como passou a ocorrer depois da Primeira

Guerra Mundial. Nesse quadro histórico e político, pode-se explicar porque a proposta escolar que combina o ensino teórico ao ensino prático, nos moldes da “escola politécnica”, foi apresentada por Marx como uma escola de classe, da classe operária.” (SOARES, 2008, p. 343)

Nestes termos a *escola unitária* assemelha-se ao conceito de *politecnia*, pois ambos pressupõem uma instituição de base humanística que garanta aos indivíduos adquirir conhecimento científico e cultural ao passo que garanta o domínio amplo das técnicas e dos processos produtivos com o objetivo de superar a fragmentação do trabalho e a especialização do trabalhador.

Percebe-se a inclinação materialista destes autores em pensar a escola e a profissionalização como etapas de contestação e superação desta realidade em busca de um outro modelo de sociedade. Neste sentido a escola a partir das contradições evidentes do sistema capitalista assumiria um papel para a construção de um modelo de sociedade socialista. Ou seja, a educação e a formação para o trabalho apresentam-se então como dimensões libertadoras ou emancipatórias.

Moura (2013) considera como marco teórico referencial para se compreender a relação *educação x trabalho x profissionalização*, o materialismo histórico dialético, sob a ótica dos conceitos de *politecnia* e *educação integrada às técnicas produtivas*. Para este uma real indissociabilidade entre o ensino médio e a educação profissional é uma possibilidade para a “travessia” rumo a uma sociedade mais igualitária onde a lógica do capital não impere.

Seguindo essa lógica o ensino médio deveria conter uma base unitária para todos, que congregasse eixos estruturantes do trabalho da ciência e da cultura, articulados de forma integral ou politécnica. O conceito de *escola integral* é então forjado sob uma ótica histórico-dialética e também assemelha-se ao de *politecnia* e a *escola unitária*.

Moura (2013) concebe irreal pensar concepções de ensino médio desatreladas ao mundo do trabalho na atual realidade brasileira onde a maioria dos jovens desfavorecidos são impelidos à inserção precoce em alguma atividade remunerada. Para ele o Brasil não chegou a concretizar um estado de bem estar social, o que fez com que grande parte do proletariado nacional esteja hoje em condições precárias em relação aos direitos sociais mais básicos. A precarização da massa trabalhadora faz então com que uma minoria de jovens tenha tempo para estudar e depois optar por uma inserção no mercado.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, logo admiti-la como necessidade apresenta-se como um problema ético. O que se espera na verdade é a superação desta problemática para a resolução das desigualdades e “travessia” para uma nova realidade.

Os mesmos autores que concebem a educação profissional a partir do viés crítico-dialético compactuam na sustentação de um mesmo paradigma o qual faz menção à uma **dualidade histórica e estrutural do Ensino Médio brasileiro, que separa a formação geral ou propedêutica da formação profissional, reafirmando desde cedo os papéis de cada indivíduo na divisão social do trabalho**, fortalecendo assim as desigualdades sociais.

Segundo esta corrente de autores tal dualidade reproduzida historicamente é nociva à qualquer tentativa de projeto emancipatório de sociedade tendo em vista a continuidade das disparidades sociais alimentadas pelo viés educacional. A escola nestes termos é nada mais que uma instituição onde os papéis da divisão social desigual são reproduzidos relegando uma educação de pior qualidade aos filhos da classe proletária que vão ocupar os postos de trabalho na indústria, e, outra formação de caráter mais profundo e completo direcionada aos filhos da burguesia, o que lhes facilitaria o acesso ao ensino superior.

Oliveira (2009) também ressalta entre os pontos críticos do Ensino Médio a dualidade entre formação geral e formação profissional. Considera que existe a impossibilidade de superação dessa dualidade no âmbito do projeto político-pedagógico escolar pois esta se construiu historicamente nas relações de classe e somente a partir de uma nova configuração da divisão social do trabalho poderá ser superada:

Assim é que já se tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional do Brasil, já que desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área até o presente, sempre se constituíram duas redes – uma profissional e outra de educação geral – para atender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 2002. p 26)

De acordo com o autor a superação dessa dualidade só pode existir no bojo das transformações sociais e não no contexto intra-escolar do projeto pedagógico, considerando que a escola se apresenta como instituição reprodutora das relações sociais. Não serão mudanças atitudinais baseadas num novo tipo de currículo a força motivadora para uma superação da fragmentação entre os conhecimentos técnicos e científicos.

A escola como produto desta sociedade capitalista não poderá ser o lócus de transformação nem de si própria nem do modo de produção. Tal superação seria de caráter sociopolítico e econômico. Neste aspecto é interessante ressaltar que mesmo em países onde a educação mostrou-se decisiva para uma mudança social houve concomitantemente uma mudança de paradigmas mercadológicos e uma mudança nas bases produtivas.

No Brasil, em contrapartida, é atribuído demasiadamente ao sistema educacional a tarefa de engendrar novos processos de transformação social, sem no entanto considera-se a historicidade das contradições e limitações da instituição chamada escola.

Já para Oliveira (2013) acredita que essa possibilidade é viável através da educação. Segundo o autor os tão preconizados conceitos de competências e habilidades remetem diretamente à uma formação voltada para o imediatismo do mercado e sua existência deve ser combatida dentro de um projeto de ensino médio:

O EMI não deve ser palco para o desenvolvimento de competências ou de habilidades preconizadas no discurso empresarial. Essa etapa da educação Básica não pode e não deve estar voltada para o aumento da produtividade tão em voga no momento atual. O EMI deve ser considerado um espaço/tempo de superação no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho. (OLIVEIRA, Ramon. *Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do Financiamento público da educação*. Em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000100004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100004&lang=pt)> Acesso em 27 Nov. 2013)

Outra categoria importante elencada por pesquisadores como Oliveira (2009) e Ciavatta (2005) tem sido repensar o financiamento público desta etapa da educação. Para eles a forma como o estado vem se responsabilizando pelo Ensino Médio, tanto quanto às concepções como quanto ao modelo de financiamento, são obstáculos à efetivação de um projeto educativo tal como a escola unitária.

Gasta-se muito pouco com a educação básica, e fundamentalmente menos ainda com o ensino médio tendo em vistas os “nós” a serem superados e as ambiciosas propostas a serem materializadas. Como problema central ao financiamento da educação apontam como decisiva a questão da dívida externa no contexto dos anos de 1990 e 2000:

A submissão/cumplicidade das nossas elites ao capital internacional tem levado a que as políticas sociais, particularmente a educação seja colocada em segundo plano (...) Essa interpretação pode ser reforçada quando observamos que embora os governantes brasileiros mostrem-se preocupados com a problemática social, as despesas brasileiras na área social são muito tímidas comparadas às efetivadas para saldar os débitos com os credores internos e externos. (OLIVEIRA, Ramon. *Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do Financiamento público da educação*. Em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000100004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100004&lang=pt)> Acesso em 27 Nov. 2013)

Pensar as modificações necessárias ao Ensino Médio depende de uma maior intervenção do governo federal. Esta etapa não conseguirá assim efetivar um processo de

crescimento com qualidade se não houver uma modificação do papel do governo federal em relação ao seu financiamento. (OLIVEIRA, 2009).

Destaca-se como um avanço do governo federal em relação ao financiamento da educação a criação do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), porém o mesmo destina-se em sua maior parte ao ensino fundamental. Garantir uma proposta de Ensino Médio integrado exige recursos numa ordem muito maior da que o fundo pode garantir.

O FUNDEB não consegue atender às necessidades do Ensino Médio, principalmente quando integrado à educação profissional, pelo fato de o valor por aluno quando articula-se formação profissional e formação geral tende a ser muito elevado. (INEP, 2006)

Repensar o financiamento da educação em prol de uma proposta de ensino médio integrado à formação profissional obriga-nos a entender a escola como categoria relevante para se compreender os fundamentos da desigualdade (CIAVATTA, 2005). Nesse sentido Frigotto (2005) nota que não se pode deixar de considerar que não se superam as desigualdades no âmbito educativo sem concomitantemente superar a materialidade das relações sociais que as produzem.

A interpretação destes autores leva-nos a pensar que o Brasil não possui uma política de financiamento que objetive assegurar uma formação coerente com as exigências da atual realidade. Essa teoria pode ser contestada em diversos aspectos ao passo que a cada ano no Brasil as cifras de investimento na educação básica tendem a aumentar. A tese do pouco investimento em educação pode ser desconsiderada a medida em que se prevê num horizonte de médio e longo prazo um crescimento nas cifras de investimento em educação a partir dos royalties do Pré-Sal<sup>i</sup> descoberto em 2006.

Com base nisso o discurso dos poucos investimentos para a educação básica, incluindo aí o ensino médio perde o fundamento, a medida que aumentam os questionamentos sobre quais aspectos realmente contribuem para a suposta “crise” desta etapa de ensino. Dentre estes questionamentos é prudente avaliar o impacto dos constantes reajustes do sistema capitalista às crises no mundo do trabalho, porque estes fatores refletem-se diretamente no fortalecimento da dualidade entre formação geral e profissional.

Kuenzer (2010) aponta para a inversão da dualidade estrutural do ensino médio brasileiro. Segundo este a inversão não significa o fim das contradições entre educação geral e profissional, mas sim que elas assumem uma outra conotação em virtude principalmente da universalização do serviço educacional que não foi acompanhada pela melhoria na qualidade do serviço ofertado:

A inversão dessa dualidade se dá no âmbito dos anos 1990 na esteira das políticas do Banco Mundial para os países pobres, propondo a universalização da educação geral para os jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente. O marco desse rompimento foi o decreto 2208/97 que separava a educação profissional e tecnológica do ensino médio. O que percebeu-se foi o barateamento deste nível de ensino com um decréscimo substancial de sua qualidade. Aumentaram-se a oferta de vagas para o ensino médio e concomitantemente elevaram-se as taxas de evasão, repetência e não inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sob o discurso da sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada (KUENZER, Acacia Zeneida. *O ensino médio no plano nacional de educação 2011 – 2020: superando a década perdida?* 2010. Em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 Nov. 2013(2010).

O advento do decreto 5.154/2004 faz ressurgir a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação profissional. Ou seja, o aluno ao passo que estuda as disciplinas gerais também se profissionaliza estudando disciplinas técnicas. A oferta deste tipo de educação ainda é restrita, e não tem sido acompanhada de investimentos satisfatórios à efetivação deste projeto. Logo constitui-se como meta do Plano Nacional da Educação a ampliação da oferta do EMI para os que realmente vivem do trabalho, como estratégia para enfrentar os efeitos da dualidade invertida. Assim a luta por um EMI de qualidade não está desarticulada pela luta por uma escola unitária assim como pela luta por um outro modelo de sociedade.

Kuenzer (2010) reafirma que superar de vez essa dualidade não pode constituir-se como missão das próprias escolas, pois estas têm sua institucionalidade circunscrita dentro de um modelo específico de sociedade, de uma divisão social do trabalho e de um sistema político-econômico de financiamento. Os limites institucionais da escola apenas podem no limiar das contradições visíveis proporcionar um debate político a partir da diversidade dos sujeitos sociais acerca de qual tipo de educação se almeja.

Em oposição ao paradigma da escola unitária existem pesquisas que apontam para a incapacidade do governo em diversificar o currículo do ensino médio ao ponto de atender as perspectivas da multiplicidade de usuários da educação pública. Como afirmam Schwartzman e Castro (2013) o grande equívoco do ensino médio brasileiro está antes de tudo na pretensão de impor currículos rígidos, impossíveis de serem ensinados e disciplinas que andam na contramão da ciência contemporânea.

Schwartzman e Castro (2013) criticam o elitismo dos currículos médios que segundo estes vem ganhando um caráter acadêmico em detrimento da formação profissional. Para estes autores a ideia de um currículo geral integrado à formação profissional é uma utopia. Insistir neste viés configura-se um erro:

Ao não abrir possibilidades efetivas de formação e capacitação diferenciada, algumas delas voltadas para o mercado de trabalho o Brasil condenou e ainda condena numerosas pessoas a não adquirir nenhum tipo de qualificação profissional e tampouco uma educação de qualidade que lhes permita se integrar de maneira efetiva ao mundo do trabalho, da cultura e da participação social. ( SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ 2013 Em<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 Nov. 2013.)

Percebe-se que esta posição é contrária às concepções de escola unitária de base crítica, e apoia-se fundamentalmente em pressupostos que justificam a submissão do projeto educacional aos determinantes econômicos. Para estes autores a ideia de uma suposta dualidade estrutural do Ensino Médio não se faz determinante para seu fracasso. Para estes é preciso sair do dilema entre um sistema de educação fragmentado e estratificado de um lado e o sistema pretensamente integrado da politecnia do outro. Nessa ótica afirma-se que “a educação profissional para ser bem sucedida precisa ser desenvolvida com a participação do setor produtivo e da iniciativa privada que materializam o mercado de trabalho e tem como identificar (...) as demandas do setor produtivo.” (SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013).

Os defensores desse ideário concentram seus olhares para o insucesso dos currículos em formar adequadamente os indivíduos para a lógica do mercado capitalista, como se fosse a estrutura curricular e não o modo de produção responsável pela não inserção destes no mundo do trabalho.

Há ainda uma literatura a respeito da reforma do estado brasileiro nos anos de 1990 e ao surgimento de um Estado gerencialista atrelados ao contexto da crise financeira e às exigências dos organismos internacionais de acordo com os trabalhos de Silva (2009) e Carvalho (2009).

A crise financeira das décadas de 1980 e 1990 repercutiu no ajuste do Estado á ideologia neoliberal, assim como inseriu importantes mudanças na legislação educacional do país afim de que por decreto as leis adequassem a formação dos alunos às novas exigências do mercado. Isto fica claro na concepção de formação explícita na LDB/1996 e nas novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio:



“A justificativa anunciada para este conjunto de ações, no âmbito do processo de reforma educacional, foi a necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças ocorridas no cenário econômico mundial e local, que trariam como imperativo a extensão da escolaridade obrigatória. Em muitos dos dispositivos legais, em particular no que se refere às proposições curriculares para o ensino médio constata-se o seu atrelamento às “exigências do mundo do trabalho” (SILVA, Monica Ribeiro. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. 2009 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 Nov. 2013)

Propõe-se que o currículo das escolas médias seja organizado em torno de *competências* a serem desenvolvidas. A Autora afirma que os conceitos de “competências e habilidades”, “tecnologias” e “adequação ao mundo do trabalho” são centrais para a reformulação curricular e seus impactos sobre as práticas educativas. Para esta, a noção entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, o que mostra somente a intenção de adequação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho.

Isso segundo Carvalho (2009) implica que os indivíduos tenham capacidade *empreendedora*, ou seja, criatividade, autonomia, discernimento, decisão e responsabilidade pessoal, de modo que eles próprios sejam “agentes de mudança” de seu destino e da sua comunidade. Logo o Relatório Delors atribui como princípios fundamentais da educação 5 pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser*. Na verdade este pressuposto procura adequar os sujeitos à uma realidade onde a participação solidária ganha espaço em face do encolhimento e desobrigação do estado frente às políticas de educação.

Claramente autores como CSTRO (2013) defendem esta adequação ao trabalho, assim como SCHWARTZMAN e CASTRO (2013). Nestes autores é recorrente a ideia de relacionar o desenvolvimento social-econômico dos países ao modelo escolar de educação:

No médio, os países mais bem sucedidos do globo optaram por caminhos diferentes. E o grande divisor de águas é o que fazer com o lado acadêmico para os que prosseguirão na escola (no nível pós-secundários) versus aqueles que receberão uma formação profissional ou irão diretamente para o mercado de trabalho. (CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. 2008 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 27 Nov. 2013.

É posto em questão o modelo de escola dos países mais desenvolvidos, aponta-se como destaque neste aspecto o modelo de escola norte americano e o modelo europeu. Ambos possibilitam escolhas diferenciadas aos alunos ingressos no Ensino Médio. No modelo

americano as escolhas por diferentes currículos e trajetórias de profissionalização ocorrem dentro de uma mesma escola as chamadas *comprehensive high schools*. Na teoria se mostram eficientes mas na prática este modelo de escola secundária revela algumas falhas como a fuga pelos cursos profissionalizantes.

No modelo europeu, para dar exemplo as escolas francesas as *baccalauréats*, os alunos são direcionados às escolas com vocações diferentes e especializadas. Dessa forma tem o seu percurso profissional precocemente definido.

Para além das falhas apresentadas o que se põe em questão é que nestes países o estado propicia diferentes caminhos de formação para seus estudantes diferentemente do Brasil que por fazer opção por um currículo único e com excessiva carga horária acaba não conseguindo cumprir as exigências mínimas de formação nem para aqueles que desejam seguir uma vida acadêmica nem para aqueles que desejam se profissionalizar. Desta forma para Castro (2008) o Brasil é o único país que paga o preço da utopia de uma escola integral.

Com base nisso é relevante pensar: a educação deve se adequar ao modelo econômico ou, é a partir dela que pode-se buscar a superação do imperativo economicista?

As leituras apontam que a resposta para esta problemática depende da perspectiva de formação em questão.

Nota-se a estreita relação entre as mudanças curriculares para o ensino Médio e as demandas no mundo do trabalho, o que nos faz crer que no momento atual é a esfera econômica que dita os rumos das políticas educacionais.

## **2.2 - Teoria do Capital Humano e a relação com o desenvolvimento.**

Se as determinações econômicas tornam-se imperativos da política educacional não é um equívoco afirmar que todas as transformações nas objetivações educacionais tanto no plano legal como pedagógico incorrem em favor da sustentação de um mesmo paradigma de formação escolar.

Ao problematizar as objetivações das atuais políticas e programas voltados para a ressignificação do Ensino Médio no Brasil e da educação profissional, torna-se evidente a relevância e sustentação da teoria do capital humano como pressuposto educacional. Ao colocar a formação do sujeito sob a ótica do desenvolvimento de competências e habilidades destacando a qualificação para o mundo/mercado de trabalho o estado está assumindo a crença de que aumentar o nível educacional da população resultará num subseqüente desenvolvimento econômico e social para a nação.

A teoria do capital humano, decorre de estudos clássicos no campo das ciências econômicas, e não da pedagogia, voltados para a explicação do crescimento econômico dos países. Suas origens decorrem das proposições acerca dos mecanismos que determinam o crescimento de certas regiões em detrimento de outras. Os estudos de Mincer (1958), Schultz (1964) e Becker (1964) apontam ela para além da atribuição do capital físico à teoria do crescimento econômico. (VIANA e LIMA, 2010).

Segundo Viana e Lima (2010) a educação, determinada pelo nível de qualificação da população, surge como alternativa para a redução das disparidades econômicas e ao fortalecimento das economias regionais, incorrendo em ganhos à população, elevando a produtividade do capital humano e também do capital físico.

Segundo Kliksberg (1999) existem diversos fatores que determinam o crescimento econômico, os quais ele classifica como: *capital natural*, *capital construído*, *capital humano* e *capital social*. Onde capital humano caracteriza-se pelos níveis de nutrição, saúde e educação da população, além dos investimentos direcionados à estas áreas.

Para Schultz (1964), a qualificação e o aperfeiçoamento da população advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia como um todo. Essa concepção também traz a tona questões para se compreender a dinâmica da economia a longo prazo. Ainda segundo o autor as pessoas valorizam suas capacidades tanto como produtoras quanto como consumidoras pelo investimento que fazem em si mesmas. A educação seria melhor forma de se investir em capital humano e seria basicamente medida pelas variáveis *ensino* e *aprendizado*.

Ainda de acordo com Schultz (1964) *apud* Viana e Lima (2010) ao investir-se em capital humano o sujeito incorre em custos tais como o tempo sem remuneração e o próprio custo educacional, além de não poder ter certeza da brevidade dos benefícios sendo este investimento de longo prazo e de difícil previsão quanto aos seus resultados. Assim afirma que:

A educação é considerada de duas formas distintas: consumo, num primeiro momento, pois, a curto prazo, sempre demandará gastos para sua execução; e investimento, num segundo momento, devido à possibilidade de elevar as rendas futuras dos estudantes, resultando em crescimento econômico. (VIANA, Giomar e LIMA, Jandir Ferreira de. Capital Humano e crescimento econômico. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>>. Acesso em 15 Dez. 2013).

De acordo com Becker (1993), o capital humano é um conjunto de capacidades produtivas que uma pessoa pode adquirir devido à acumulação de conhecimentos gerais ou específicos que podem ser utilizados na produção de riqueza. O nível de capital humano possibilitaria a superação de problemas econômicos de ordem local ou regional.

Estas concepções colocam o investimento em capital humano como redentor da crise econômica ou mesmo como motor dinamizador do complexo econômico de uma região. Porém existem estudos que apontam para críticas à estas concepções como pode-se constatar nas obras de Sen (2000), Crawford (1994) e Lima (1980).

Sen (2000) embasa sua crítica à teoria do capital humano quando ressalta que os seres humanos não podem ser considerados meros meios de produção, mas sim o fim último a que estes meios servem. Por isso prefere falar de capacitação humana.

Viana e Lima (2010) afirmam que existem outras teorias que discutem o capital humano como forma de selecionar os indivíduos, e que por isso pouco contribuem para a redução das desigualdades ou para o aumento dos rendimentos da classe trabalhadora. Sob esta ótica o capital humano não materializa-se como elemento constitutivo da dinâmica produtiva, mas sim como elemento de seleção daqueles que já apresentam competências individuais. Existem teorias que contrapõem o capital humano. Entre elas vale destacar: a *teoria da socialização*, a *teoria credencialista*, a *teoria da sinalização* e a *teoria do filtro*.

De acordo com Almeida e Pereira (2000) *apud* Viana e Lima (2010):

[...] a teoria da socialização pressupõe que as pessoas sejam socializadas, principalmente na escola, com o intuito de que sejam trabalhadas e se comportem de maneira conformada, estando dispostas a aceitar e cumprir ordens [...]. Em contraposição outras pessoas são educadas com o intuito de se tornarem independentes e criativas, afim de tomarem decisões adequadas diante dos problemas propostos. Essa teoria propõe que a educação prepararia as pessoas de diferentes origens para exercer papéis distintos na vida, sendo as escolas uma forma de agência de socialização. (VIANA, Giomar e LIMA, Jandir Ferreira de. Capital Humano e crescimento econômico. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>>. Acesso em 15 Dez. 2013.)

Já a *teoria credencialista* segundo o mesmo autor justifica que as escolas na verdade selecionam os estudantes e oferecem a estes, credenciais na sua formação o que facilitaria o trabalho dos empregadores no momento da escolha de seus empregados. A educação seria considerada então um instrumento de seleção dos trabalhadores de acordo com seu nível de escolaridade. O diploma final seria apenas uma credencial. (LIMA 1980 *apud* VIANA e LIMA 2010)

A *teoria da sinalização* afirma que o aumento da escolaridade não tem impacto direto na remuneração dos indivíduos mas sim passaria a elevar ainda mais o grau de exigência dos empregadores na contratação de mão de obra. Em síntese os indivíduos teriam que estudar mais para obter a mesma remuneração. (WALTENBERG 2002 *apud* VIANA e LIMA 2010).

A chamada teoria do filtro sinalizaria ao mercado de trabalho que o indivíduo possui certas potencialidades, logo a escola se caracterizaria por um espaço onde o fundamental seria identificar o nível potencial de habilidades que pudessem ser desenvolvidas. (WALTENBERG 2002 *apud* VIANA e LIMA 2010).

Viana e Lima (2010) ainda apontam em seus estudos que a teoria do capital humano na realidade atenderia à um dispositivo de mercado ao passo que não consistiria em investimento nos indivíduos mas sim em corolário que credenciaria ou apontaria as potencialidades individuais fortalecendo a divisão social do trabalho e aumentando o leque de opções da força de trabalho por parte dos capitalistas, em síntese seria uma ferramenta para ampliar a produtividade econômica. Conclui que:

A ideia de investir em capital humano parte do princípio que uma força de trabalho instruída, com qualidade de vida, com acesso aos serviços sociais básicos e plena cidadania será mais produtiva e eficaz nas suas atividades. Ou seja, a teoria do capital humano complementa a ideia da divisão social do trabalho como instrumento de qualificação e especialização do trabalhador no processo produtivo. (VIANA, Giomar e LIMA, Jandir Ferreira de. Capital Humano e crescimento econômico. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>>. Acesso em 15 Dez. 2013. )

Apesar dos pressupostos que a teoria do capital humano proclama como o desenvolvimento econômico e a redução das disparidades regionais por meio do investimento em educação individual não há como deixar de analisar o seu viés estritamente econômico o que nos leva a acreditar que o projeto econômico de nação antecede as dimensões políticas e pedagógicas das escolas. Apesar de os investimentos em educação representarem sem dúvida um acréscimo no desenvolvimento social e econômico esta contribuição é limitada pois não rompe com a divisão social do trabalho, que em sua gênese mostra-se desigual na valorização dos diferentes papéis sociais e produtivos vigentes no modelo de produção capitalista.

Por outro lado somente ocorre inovação tecnológica se o fator humano estiver qualificado. Do ponto de vista econômico a inovação tecnológica auferes ganhos na produtividade o que afeta todo o mercado interno de uma nação. Logo a teoria do capital

humano acarreta por um lado a concentração de riquezas e do outro impactos em todo o setor produtivo gerando a longo prazo bem estar social (VIANA e LIMA 2010).

### **2.3 - A evolução do conceito de avaliação e sua imbricação na educação: uma escolha avaliativa**

É relevante compreender que as políticas e programas não seguem trajetórias lineares, mas sim ocupam dimensões políticas, ideológicas, econômicas e sociais que deflagram constantes disputas no âmbito dos implementadores, assim como são frequentes sua ressignificação teórica, epistemológica, metodológica e técnico/operacional nas diferentes arenas de tempo e espaço geográfico. Estas transmutações nas políticas e programas também não são definitivas, e sim, constituem-se como processos. Suas ramificações e caminhos, muitas vezes antagônicos, coexistem na sua trajetória institucional.

É de suma importância perceber a avaliação como parte fundante do processo de implementação de uma política, transformando o conhecimento adquirido na pesquisa (resultados e indefinições) como valiosos instrumentos que realimentarão o programa.

O campo de estudos acadêmicos voltado ao debate sobre avaliação de programas é recente no cenário mundial. Decorre, sobretudo do período pós-guerra e esteve imbricado sobretudo na ascensão de um *Estado de bem estar social* nos países centrais. No Brasil esta discussão ocorre de maneira ainda mais recente com peculiaridades próprias da conjuntura política, social e econômica do país. De acordo com Rodrigues (2008):

No Brasil, é apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a temática da avaliação das políticas públicas intensifica-se, assumindo um papel de destaque nas administrações públicas da América Latina, no contexto da reforma do Estado, e direcionada a uma agenda neoliberal. (RODRIGUES, 2008 p. 08).

O campo da avaliação surge no cenário brasileiro circunscrito nas reformas administrativas do estado no decorrer das décadas de 1980 e 1990, e no contexto da reestruturação econômica a qual o país se ajustava assim como toda a América Latina. Desta forma pode-se dizer que a literatura a cerca deste campo ainda é insuficiente e sua arena de diálogos e disputas muito grande, envolvendo interesses das diferentes elites políticas e econômicas, dos organismos internacionais e dos setores socialmente excluídos.

Até o presente momento desconhece-se uma forma de avaliação atuante no programa de educação profissional das escolas estaduais que considere o significado das representações

dos sujeitos atendidos. Pressupõe-se a ausência de uma avaliação abrangente, ou mesmo em profundidade.

O que existe e que configura-se como objeto de avaliação se faz na mensuração dos indicadores obtidos via avaliações externas de ensino (SPAECE, IDEB, ENEM) que mensuram apenas o nível de proficiência e as competências atingidas pelos alunos da rede de ensino como um todo, ou avaliam a frequência e índices de aprovação dos estudantes assim como aspectos estruturais e físicos das escolas.

Ocorre ainda o *monitoramento* e *supervisão* dos recursos oriundos do MEC para a construção das EEEPs feitos pelo SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle de forma amostral nas escolas da rede estadual.

O monitoramento pode ser entendido como um segmento importante do processo de avaliação, dado que frequentemente identifica desvios e distorções na execução dos projetos. Tem um foco limitado e visa basicamente informar os patrocinadores do projeto como ele está sendo executado. (HOLANDA, 2006).

Monitoramento é sinônimo de acompanhamento, e trata-se de um aspecto da avaliação muito utilizado em programas sociais de grande amplitude. O monitoramento é diferente de avaliação e pode ser descrito como:

(...) o levantamento continuado, regular e sistemático de informações para documentar e avaliar o andamento e o progresso obtido na execução de uma intervenção social, tendo como referência principal o seu plano ou projeto original. (HOLANDA, 2006. P. 55)

Esta ferramenta guarda ligações estreitas com o conceito de “accountability”, que significa a prestação de contas, em função das exigências legais ou contratuais voltadas para o atendimento dentre outros sujeitos dos patrocinadores/financiadores e da opinião pública. (HOLANDA, 2006).

De acordo com Holanda (2006), a avaliação assume sete categorias, que estão intrínsecas ao planejamento e ao ciclo dos projetos. Destaco a categoria denominada *Avaliação das necessidades*, que assume a função de diagnosticar as demandas sociais prioritárias. No caso de países subdesenvolvidos, estas demandas se apresentam com um caráter emergencial sobre todas as formas e setores.

No caso da educação vale salientar que embora sejam constantes a criação e sobreposição de programas e projetos o conteúdo destes não se modifica muito no espectro temporal. As necessidades desse setor há anos foram diagnosticadas, porém cabe uma

reflexão sobre as formas de como estas necessidades se circunscrevem e sua ligação com as mudanças no cenário político e econômico do que ocorre em esfera internacional e nacional.

As perspectivas avaliativas decorrentes de tais conjecturas baseiam-se num paradigma tradicional de avaliação de programas, cujo os objetivos e critérios da avaliação já estão previamente definidos.

As inclinações hegemônicas de pesquisa avaliativa durante muito tempo se direcionaram para o campo do método “funcionalista clássico” de base positivista, marcado por uma concepção tecnocrática, que privilegiava a mensuração quantitativa de resultados a partir de objetivos pré-definidos.

No limiar da crise e reforma do estado na década de 1990 esse paradigma funcionalista assumiu novas nomenclaturas, dentre elas a de “abordagem gerencialista”, que nada mais é que “uma concepção instrumental da avaliação cuja função é medir, acompanhar e ‘avaliar’ o êxito das reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais” (Farias, *apud* RODRIGUES, 2008).

Buscando a superação destes modelos positivistas e liberais, de cunho economicista surge a abordagem pelo método crítico dialético que “permite o desenvolvimento de avaliações a partir de aproximações sucessivas com a realidade, de modo a possibilitar movimentos articulados capazes de superar a aparência e desvendar a essência dos fenômenos, no caso, o objeto da avaliação” (SILVA, 2008). Partindo do princípio que a realidade social é complexa, só é possível compreendê-la a partir de movimentos conscientes, sistemáticos e demorados. Esta perspectiva traz a riqueza da dimensão histórico-dialética.

Quando se fala em avaliação fala-se de uma multiplicidade de aspectos procedimentais e de fundamentos teóricos e conceituais. De acordo com Silva (2013) a o campo da avaliação no Brasil passou por diferentes estágios. O primeiro se institui no decorrer dos anos 1960 cujo uso da mesma se restringia à métodos para a resolução de problemas. Já nos anos 1980 se colocava a avaliação no processo decisório, com o predomínio de técnicas quantitativistas de avaliação. Era essencialmente percebida como uma dimensão fiscalizatória, formal e burocrática. Vale salientar que estas posturas ainda permanecem atualmente.

No contexto dos anos 1980/1990, o processo de redemocratização requereu um novo tipo de avaliação que estava ligada à demanda pela ampliação dos direitos sociais e ampliação de programas e políticas de cunho social, além da necessidade de se ter o controle e a transparência dos gastos públicos. Surge assim uma concepção de pesquisa avaliativa no Brasil, que tenta superar as concepções fiscalizatórias e burocráticas anteriores.



Recentemente as avaliações atendem também as exigências dos organismos financeiros internacionais, que recaem na esfera da eficiência e da eficácia, ou seja, fazer o máximo com o mínimo de recursos. O resultado disto é o surgimento de um mercado cada vez maior de instituições e de profissionais interessados em obter parte dos recursos públicos, gerando o aumento da demanda por avaliação. (SILVA, 2013).

Esse processo segundo Silva (2013) leva a uma consequente despolitização dos debates impondo uma supremacia da dimensão técnica da avaliação. Nas pesquisas demandadas pelo Estado e pelos Organismos Internacionais prevalece a dimensão tecnicista, minimizando os debates políticos. Nesse contexto vale ressaltar uma concepção de avaliação que se contraponha a prevalência do técnico sobre o político. A avaliação deve unificar as duas práticas: a dimensão técnica e a dimensão política. Ambas são essenciais e devem coexistir.

Esta perspectiva não é um ato neutro e nem exterior às relações de poder. É um ato técnico e político. Não é um ato desinteressado, pois a apropriação dos resultados se dá de forma seletiva pelo órgão que a contrata. Exige que os avaliadores tenham uma postura de relativa independência e certa objetivação. Fundamenta-se em valores e no conhecimento da realidade, valorizando a análise crítica das políticas e dos programas, procurando desvendar não somente o que se coloca aparentemente mas sim os significados do que se apresenta como dado. (SILVA, 2013).

De acordo com a perspectiva crítica de avaliação é essencial constatar não só quais aspectos da política mudam, mas o como, e o porquê mudam. Analisar o contexto, os princípios teóricos e a concepção de justiça do programa. Considerar os sujeitos envolvidos no processo e suas reações tendo em vista a complexidade dos segmentos sociais.

Esta concepção contrapõe-se ainda à ideia de neutralidade, pressupondo que a política não percorre um caminho único, linear, logo os resultados da avaliação não são verdades universais e nem resultados “fechados”, acabados. Não refletem a “verdade” sobre o programa, mas apenas uma parte dela.

Todavia a avaliação segundo Silva (2013) constitui-se num ato político, técnico e acadêmico cujo suas funções são a priori:

A *função técnica* que visa fornecer subsídios para a correção dos desvios do programa, subsidiar as ações e o redirecionamento da política.

A *função política* objetiva oferecer informações para os sujeitos sociais, fundamentando suas lutas no campo das políticas, fortalecendo assim o controle social e a abordagem participativa.

A *função acadêmica* objetiva desvendar as determinações e contradições presentes no processo das políticas, repensando os significados mais profundos de suas concepções, captando sua essência.

A autora sugere uma proposta metodológica a qual chama de *abordagem participativa* na pesquisa avaliativa. Difere que a participação neste caso não é a avaliação exclusivamente dos usuários do programa. Seus princípios orientadores são: A) a postura crítica e o compromisso com a mudança social. B) a socialização do conhecimento produzido de forma sistematizada. Os resultados da avaliação devem ser democratizados e publicizados. C) construção de espaços de diálogo e reflexão crítica inserindo as pessoas que participaram da avaliação.

É válido perceber que o conceito de Participação na Avaliação necessita de ponderações acerca da sua aplicabilidade. Devemos admitir que inserir todos os atores da política requer um tempo e recursos muito maiores, que muitas vezes não são possíveis extrair de avaliadores isolados.

Falar em avaliação de sistemas educacionais ou redes de ensino é negar a possibilidade de uma avaliação em profundidade, principalmente por que se tratam de avaliações de larga escala, que por mais bem desenhadas e planejadas não ultrapassam os paradigmas tradicionais de eficiência, eficácia e efetividade resumindo-se em avaliações quanti-quali.

É necessário que nos voltemos para nossas instituições de ensino de uma maneira mais singular, abrindo espaços para análises sociológicas de cunho realmente experiencial mesmo que isto não possa ser num primeiro momento realizado em larga escala.

### **3 – MARCO TEÓRICO**

A revisão bibliográfica é parte fundamental num trabalho científico pois coloca-nos no campo dos debates acerca das categorias que queremos estudar. Após revisão percebi que os estudos relacionados à formação profissional de nível médio tendem a concentrar-se basicamente em duas vertentes.

A primeira vertente as quais fazem parte autores como Kuenzer (2010), Oliveira (2009) Moura (2013), Soares (2008), Zibas e Ferretti (2005), Estacheski e Oliveira (2012), Frigotto (2005) e Ciavatta e Ramos (2005) que compactuam com os pressupostos de uma pedagogia crítica inspirada nos ideais de Karl Marx e Antônio Gramsci a respeito de uma escola de base Politécnica ou Unitária como forma de superação das contradições da

sociedade capitalista. Nestes termos a escola teria a função de emancipação e libertação do homem.

Estes mesmos autores concordam que há uma dicotomia estrutural e histórica no ensino médio brasileiro delegando a educação profissional para os mais pobres e o ensino propedêutico para os filhos das classes mais abastadas.

Também concordam que é mister discutir o financiamento da educação de nível médio no Brasil como apontam os trabalhos de Oliveira (2009) e Ciavatta (2005). Ambos afirmam que é irreal pensar modificações neste nível da educação básica sem repensar o financiamento da mesma.

A outra vertente representada por autores como Castro (2008) e Schwartzman e Castro (2013) afirmam que a educação profissional de nível médio deve estar atrelada ao mundo do trabalho, ou mesmo deva estar intimamente ligada às empresas no sentido de melhor qualificar os jovens para o mercado. Nessa ótica a escola deve atender às demandas do mundo do trabalho. Estes autores consideram utopia a formação genérica dos estudantes em nível médio defendendo uma qualificação mais específica.

É importante salientar que estes autores não reconhecem a suposta dualidade estrutural do ensino médio brasileiro afirmada pela primeira corrente de pesquisadores.

Porém é perceptível que ambas as vertentes em geral concordam que há uma falta de identidade para este nível da educação básica e que o mesmo enfrenta uma crise em termos de abandono e redução das matrículas.

A leitura permite-nos concluir que apesar de existirem inflexões e consensos a respeito da formação profissional de nível médio no Brasil todos os estudos apontam para um pressuposto economicista de educação o que nos faz acreditar que o projeto econômico de sociedade antecede e interfere substancialmente no projeto de escola.

Percebe-se ainda uma inclinação nas perspectivas educacionais em relação aos pressupostos da teoria do capital humano com o advento de novas demandas a serem desenvolvidos pelos jovens tais como os conceitos de *competências*, *habilidades*, *protagonismo*, *empreendedorismo*, etc.

Os discursos trazidos pelos autores afluem às concepções exaustivamente debatidos na área da educação. Estas leituras levam-me a pensar sobre os processos que engendram a construção sustentação de paradigmas. Para Stengers *apud* Barvier (2010) os paradigmas são de fato culturas de ação científica, onde:

O que se transmite não é uma visão do mundo, mas uma maneira de fazer, uma maneira não apenas de julgar os fenômenos mas também de intervir. [...] em suma é precisamente por que um paradigma deve ter o poder de inventar fatos [...] que ele próprio não se inventa. (BARVIER, Jean Marie. Representações sociais e culturas de ação. Cad. Pesqui. São Paulo, 2010. Em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_srttex&pid=S0100-15742010000200004&ING=EN&NRM=ISO](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_srttex&pid=S0100-15742010000200004&ING=EN&NRM=ISO) <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200004>.> Acesso em 15 Dez. 2013).

Um grande número de análises e pesquisas realizadas sobre atividades profissionais limita-se na realidade aos discursos sobre as atividades, e o que se apresenta como as “práticas” nada mais é, na realidade do que os discursos que os sujeitos enunciam sobre as próprias atividades. Estes discursos por vezes são coletados em situações que em geral se limitam a repetir as categorias dominantes, logo a análise destes discursos nada mais são que as expressões de culturas nas quais os atores concebem e conduzem suas ações. (BARVIER, 2010).

Não percebe-se nos trabalhos pesquisados o lugar das representações dos sujeitos sociais que dão feição à política de educação profissionalizante assim como é vaga a discussão acerca de suas vivências nos respectivos espaços de formação. Acredito que o método crítico dialético é um pressuposto imprescindível para a reflexão sobre o sistema educacional brasileiro e suas contradições. Ao passo que outras abordagens metodológicas se fazem necessárias quando o que se quer é arriscar-se numa avaliação em profundidade. Dessa forma, compactuando com a sociologia reflexiva de Bourdieu (2002), não há objeto de estudo que não precise ser complementado por outras correntes metodológicas.

Dessa forma pretende-se compreender como se dão os processos de construção de significado sobre a ação no interior da escola Marvin a partir do conceito de *cultura de ação* (BARVIER, 2010).

Sustentado por constatações realizadas no mundo profissional e, em particular no mundo da educação e da formação Barvier (2010) propõe o conceito de cultura de ação **como um modo compartilhado de organização de construção de sentido sobre as atividades as quais os seres humanos estão envolvidos**. Para designar esse fenômeno é necessário falar de culturas de ação profissional segundo o qual são “maneiras em ato”, comuns a determinados grupos de sujeitos os quais pensam e concebem suas ações de uma maneira a dar um significado à elas. **O conceito de cultura de ação é um constructo destinado à explicar fatos observáveis**.

As culturas de ação decorrem, em grande parte de fatos impensados, de processo inconscientes ou ocultos, tanto mais interessantes na medida em que se tratam de fatos impensados oriundos do pensamento (JULLIEM *apud* BARVIER 2010).

**Neste sentido acredito ser o marco teórico da pesquisa justamente essa perspectiva de avaliação compreensiva que busca entender como as práticas desenvolvidas dentro da escola profissional Marvin pelos seus atores (alunos, professores e gestores) passaram a ressignificar a cultura de seus sujeitos, moldando, reproduzindo e criticando discursos, fabricando modos de conduta, expectativas e crenças acerca do mundo do trabalho por eles percebido.**

Não é objetivo deste estudo propor uma avaliação de ensino-aprendizagem na escola Marvin, não que esta variável não seja importante. Considero importante diferenciar no campo das políticas educacionais as avaliações de ensino das avaliações de programas educacionais. Este trabalho caracteriza-se como **uma avaliação de um programa educacional**, que pretende de forma **compreensiva** descrever as relações que implicaram na sua concepção e dinâmica, além de **discutir suas diferentes perspectivas e dimensões políticas, integrando variados tipos de informação e da experiência dos envolvidos.**

Faz-se necessário uma concepção de avaliação da experiência dos envolvidos que vivenciam o fluxo do programa cotidianamente, não abrindo mão de uma análise aprofundada do papel e vivência dos atendidos pelo programa. Neste sentido torna-se interessante uma *abordagem experiencial* (experiência), para uma compreensão autêntica da multidimensionalidade deste programa. Nas palavras de Lejano:

Por experiência queremos simplesmente dizer o modelo de conhecimento da pessoa (ou grupo inserido na situação política. Visto que está embasado na experiência, esse modelo, por definição, respeita a contextualidade e, na realidade, presume que não há análise fora do contexto. O objetivo é partir da riqueza da experiência e refletir isso em uma riqueza paralela de perspicácia analítica. Já que a experiência é complexa e multidimensional, nossa análise também o é. (LEJANO, 2012 p. 205)

Ao se compreender algo pela experiência se faz isto em diferentes e variados níveis, o que inclusive torna muitas questões inexplicáveis. Tal perspectiva não abandona o rigor metodológico, pelo contrário, ela necessita de uma abordagem metodológica que negue o paradigma tradicional/positivista de ciência, aquele que concebe a realidade regida por leis e determinantes naturais e imutáveis à espera de uma explicação. Esta concepção metodológica

é a fenomenológica, inclinada tão somente na descrição do fenômeno tal qual se apresenta, livre de esquemas racionais que tente ordenar e dar conta da totalidade do objeto:

A fenomenologia do insight e do aprendizado não são simplesmente construções alternativas a serem empregadas como num mero discurso. Em vez disso, esse conhecimento experiencial é a própria realidade. O que se precisa, segue-se, é uma analítica que possa trazer a diversidade e a riqueza dessa experiência e conectá-las firmemente ao processo político. (LEJANO, 2012. P. 210).

Se ter um caráter compreensivo não significa abrir mão do rigor metodológico, no entanto isso não quer dizer rigidez de métodos. O que naturalmente impediria a coexistência de múltiplas perspectivas avaliativas.

Dentre as variadas perspectivas de avaliação é interessante debruçar-se sobre o conceito de avaliação numa perspectiva *construtivista responsiva* ou *interpretativa* (GUBA & LINCOLN, 2011). Para Guba & Lincoln, esta proposta faria parte do que chamam de *avaliação de quarta geração*. Seu método se baseia em algumas premissas teórico-epistemológicas as quais estão em consonância com o objetivo desta avaliação.

No paradigma construtivista de avaliação a realidade objetiva é negada. Em seu lugar, as realidades são entendidas como construções sociais mentais e que existem em variado número tanto quanto existem indivíduos com vivências diversas.

Nesse sentido tal paradigma substitui a *abordagem experimental* da avaliação tradicional por uma *processo hermenêutico-dialético*, levando em consideração a interação entre observador-observado, construindo uma realidade que seja fundamentada e esclarecida em determinado momento. (GUBA & LINCOLN, 2011)

Essa abordagem esta intrinsecamente ligada à noção de responsabilidade, por isto também recebe o nome *responsiva*. Nela o avaliador torna-se um agente ativo no processo de assumir as consequências de sua investigação. Segundo os autores:

Os avaliadores são parceiros subjetivos dos grupos de interesse na criação factual dos dados. (...) Os avaliadores são orquestradores de um processo de negociação que tenta alcançar um consenso sobre construções mais fundamentadas e esclarecidas. (GUBA apud GUBA & LINCOLN, 2011 p. 54).

Percebe-se uma relativa aproximação entre o paradigma construtivista de avaliação com a abordagem compreensiva, no sentido de ambos encararem o processo avaliativo como uma forma de compreensão da realidade abrindo mão de um “estatuto da verdade”. Para Guba & Lincoln:

Em primeiro lugar há uma aceitação implícita de que não pode haver nenhuma certeza sobre o modo como as coisas ocorrem; não existe nenhuma verdade objetiva para a qual as investigações possam convergir. Não é possível descobrir como as coisas realmente são ou de que modo elas de fato funcionam. (GUBA & LINCOLN, 2011 p. 55).

Também não é pretensão deste estudo reduzir o objeto desta avaliação à um dado utilitário, ou a um juízo de valor. Debruço-me a compreender o fluxo do programa em sua complexidade tal qual se apresentam, aberto a vivência dos atores de todas as esferas e aberto às imprevisibilidades que certamente se apresentarão. Compactuo com a visão de Rodrigues (2011):

Em primeiro lugar, há que se atentar para a necessidade de clareza quanto à concepção de avaliação. Quanto a este ponto, quero deixar claro que não compartilho o conceito de avaliação como julgamento de valor e sim de avaliação como compreensão. Avalia-se para conhecer e desta forma tal perspectiva retira o foco da avaliação dos atendimentos aos objetivos da política e centra-se no processo de sua concretização, ou seja, a vivência da política. (RODRIGUES, 2011 p. 47)

Com isso Rodrigues apresenta subsídios sobre uma avaliação em profundidade e também menciona Raul P. Lejano (2012) como expoente na formulação de um *modelo experiencial*, baseado na experiência.

O fato de ser um modelo compreensivo, altera a forma de, e sobre a concepção na qual se irá trabalhar na avaliação da política. Um paradigma compreensivo quer compreender e dar elementos em que se possa ponderar sobre a política, superando a perspectiva de julgamento de valor e superando a contraposição de objetivos e resultados, rompendo com a linearidade presente em certas abordagens de avaliação. (RODRIGUES, 2013).

Neste sentido a trajetória institucional da política torna-se mais abrangente, pois pode-se pensar a trajetória sobre múltiplas vias: financeira, política, dos sujeitos, dos técnicos, etc. A dimensão cultural, a dimensão das relações de poder, da geografia sócio espacial e dos aspectos temporais da política, todos interferem massivamente nas trajetórias da política. Os contextos são fundamentais para se entender as trajetórias institucionais. Um dos desafios está em articular o texto oficial com o contexto da política. (RODRIGUES, 2013).

Esta perspectiva contrasta com os paradigmas anteriores, tanto o racional-positivista quanto o modelo construtivista ou crítico-participativo em vistas que: “ por um lado há uma *visão instrumental* da política como solução racional de problemas... Por outro, há uma *visão*

*crítica* que enxerga a política como a racionalização do discurso... nenhuma dessas visões faz justiça à complexidade da elaboração de políticas.” (MOSSE *apud* LEJANO, 2012, p.206).

## **4 – TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL**

### **4.1 – Desvendando a Trajetória Institucional do Programa: texto e contexto histórico**

Como guisa de contextualização farei um esforço de sintetizar os principais fatos e pressupostos que se relacionaram como programa objeto desta avaliação. Neste sentido busco entender o contexto político da trajetória institucional do Programa de Educação Profissional Integrada ao ensino Médio, materializado nas Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs. Para tal, é necessário conduzir uma articulação entre o contexto nacional e estadual (local) onde o programa se configura, o que não se constitui uma tarefa fácil.

É relevante compreender a articulação dos vários contextos políticos, econômicos e sociais na esfera internacional, nacional e local para identificar qualitativamente a natureza do programa. Este esforço de aproximação faz-se necessário em se tratando de uma iniciativa na área educacional, pois pressupõe-se que as demandas deste setor são construídas historicamente e socialmente por movimentos que envolvem debates no contexto internacional que estão intrinsecamente articulados aos movimentos de acumulação capitalista.

### **4.2 - O contexto político-econômico Internacional: repercussões no mundo do trabalho e na política nacional de educação**

No âmbito genérico, analisando a estrutura econômica do Brasil e articulando-a à conjuntura internacional, o país pode ainda hoje ser caracterizado na divisão sócioespacial do trabalho como importante produtor e fornecedor de gêneros primários (*commodities*) para o mundo. Mas sua relevância não se resume exclusivamente à isto.

As fases de inserção do Brasil na acumulação capitalista a nível mundial nos mostraram como as matrizes produtivas nacionais se modificaram ao longo do tempo, o que fez do país no decorrer do século XX uma nação fortemente industrializada e plataforma de valorização financeira do capital. (PAULANI, 2012).

Somado à isto é importante salientar a consolidação de uma mercado de consumo interno amplo e fortemente democratizado (principalmente no início do século XXI) por vias do crédito financeiro. O país consolida atualmente um mercado altamente lucrativo



(relativamente refém da conjuntura econômica internacional) e bastante desigual no acesso aos bens de consumo.

Tais elementos conferem ao Brasil, neste início do século XXI um papel fundamental na dinâmica de valorização e especulação do capital a nível global.

Contudo, a inserção ativa do Brasil no circuito internacional da economia não foi capaz de desconstruir o abismo histórico das desigualdades socioeconômicas forjadas desde o período colonial.

Desigualdades que, revelam-se hoje numa dimensão ampliada e quase crônica de reprodução das injustiças sociais tais como o acesso negado aos direitos humanos, a corrupção operante nas micro e macro esferas de poder, a banalização da violência, a segregação sócioespacial do meio urbano, a precariedade dos sistemas de saúde, educação e seguridade social, a estrutura fundiária injusta, o desrespeito ao meio ambiente e às culturas tradicionais, etc.

Assim sendo, construir uma agenda de questões centrais para se compreender o Brasil contemporâneo é uma tarefa que envolve um esforço de criticidade analítica e resgates históricos fundamentais para a compreensão dos processos que configuraram o país tal se apresenta.

Para fins heurísticos, proponho-me aqui a lançar mão predominantemente da análise sumária do período que vai de 1950 à 1990, marcado por distintas formas de organização social, econômica e política que eclodiram na transição do modelo Fordista/taylorista para os processos de reestruturação econômica pelo viés da “*acumulação flexível*” e “*financeirização*” do capital. Cabe elucidar a posição do Brasil nesse processo. Em seguida debruço-me a entender o “novo” contexto das políticas educacionais no período pós anos 1990, marcado pelas ações do governo Lula.

Ao longo das décadas de 1950 e 1960 nosso estado desenvolvimentista promoveu políticas de incentivo e modernização da indústria, subsidiando e redirecionando recursos públicos para a consolidação de grandes oligopólios industriais nacionais e transnacionais por todo o território (ARAÚJO, 2000).

Essas políticas promoveram forte crescimento econômico, e no decorrer dos anos subsequentes modernizaram e reestruturaram toda a matriz produtiva nacional. Essa modernização foi possível graças a expressivos financiamentos junto ao Banco Mundial. A avidez por investimentos reclamada pelos capitais provenientes deste acordo encontrou terreno fértil na política desenvolvimentista adotada pelos governos brasileiros de Juscelino Kubitschek ao Regime Militar.

A modernização do parque industrial brasileiro estava então relacionada a necessidade de uma auto-suficiência tanto ligada aos bens de produção quanto a matriz energética do petróleo até então obtida no mercado externo. A concentração de investimentos em capitais fixos gerou paradoxalmente uma “dívida social” ao povo brasileiro, nas áreas da saúde, educação, habitação popular e saneamento básico.

No cenário mundial, com a intensificação da crise do petróleo em meados da década de 1970, as economias centrais se deparam com um cenário pouco animador caracterizado pela desaceleração da produção industrial e inflação generalizada. Nas palavras de Harvey (2003):

“ O ímpeto da expansão do pós guerra se manteve no período de 1969-1973 por uma política monetária extraordinariamente frouxa por parte dos Estados Unidos e Inglaterra. O mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação. (...) Somaram-se a isso os efeitos da decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973. Isto mudou o custo relativo dos insumos de energia de maneira dramática, levando todos os segmentos da economia a buscarem modos de economizar energia através de mudanças tecnológicas e organizacionais.” (pág. 136)

Tais circunstâncias levaram à construção de críticas ao modelo de estado keynesiano predominante nas principais economias do globo desde a grande depressão dos anos 1930 e ao binômio *taylorismo/fordismo* de produção.

O binômio *Taylorismo/fordismo* que vigorou na grande indústria ao longo de praticamente todo o século XX baseava-se na produção em massa de mercadorias que se estruturava a partir de uma produção homogeneizada e muito verticalizada (ANTUNES, 1999).

Junto com o processo de trabalho taylorista/fordista surgiu principalmente no pós guerra um sistema de regulação (restrito aos países centrais) que ofereceu a ilusória crença de que o metabolismo social capitalista pudesse ser controlado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo estado (ANTUNES, 1999). O *welfare state* como ficou conhecido tal compromisso assegurava estabilidade nos postos de emprego, direitos trabalhistas e garantias sociais, além da constata oferta de trabalho para a classe operária. As custas deste projeto é claro tinham como sustentação uma crescente exploração do trabalho nos países de terceiro mundo onde o mesmo compromisso não acontecia.

O modelo keynesiano que vigorava desde a última crise de 1929 se caracterizava pelo intervencionismo decisivo do Estado em todas as esferas da sociedade, promovendo entre outras, as funções de regulação dos mercados e a garantia do estado de bem-estar social, preconizado pelo pleno emprego e as garantias constitucionais dos direitos trabalhistas.

Nesses termos a transição do modelo Fordista/taylorista de produção encaminhou-se na direção de um processo de reestruturação econômica como afirma Antunes (1999) isto ocorreu na medida em que:

(...) há então uma massa de enorme de trabalhadores que já são parte do desemprego estrutural, são parte do monumental exército industrial de reserva que se expande em toda a parte (...) Isso por que, por um lado, deu-se a expansão nefasta do ideário e da pragmática neoliberal, e de outro pelo chão social conformado pela nova configuração do capitalismo, que tem sido denominada fase da reestruturação produtiva do capital, onde o toyotismo e outros experimentos de desregulamentação, de flexibilização etc., têm marcado o mundo capitalista, mais intensamente após a crise estrutural iniciada nos anos 70. (pág. 200)

O movimento de reestruturação produtiva surge como resposta à inadequação do paradigma taylorista/fordista aos padrões internacionais de produtividade e qualidade, elementos básicos de competitividade no novo cenário econômico mundial. Para se tornarem mais competitivas, as empresas tendem a buscarem novas tecnologias e processos de trabalho que assegurem a continuidade do fluxo produtivo e a manutenção da relação capital-trabalho. (MATOS, 2005)

O marco que orientou este modelo foi o chamado *toyotismo*, ou *modelo japonês*. Esta nova fase da produção caracterizou-se por novas formas de gestão e redefinição da organização do trabalho, onde o controle passou a ser exercido pelo alargamento entre diferentes cargos através da remuneração e supervalorização da alta gerência na medida em que opera um discurso de maior envolvimento do trabalhador.

São conceitos fundantes deste processo a *cooperação* sem conflitos (o funcionário precisa “vestir a camisa” da empresa na medida em que é chamado a sentir-se mais pertencente à ela). A *polivalência* (o trabalhador desenvolve inúmeras funções diferentes, assim como são eliminados os postos de trabalho fixos, e a produção passa a ser dividida em células); a eliminação dos estoques de produção ou produção *just in time*<sup>ii</sup>; a *terceirização* de tarefas secundárias à companhias menores; e a adoção de mecanismos de *monitoramento da qualidade* da produção.

Este processo de modernização e reestruturação da produção trouxeram efeitos colaterais como a insegurança, incerteza, cansaço, temor ao desemprego, vigilância mais violenta, na medida em que esta passa a ser feita sob sofisticados mecanismos, conseguidos através da pressão emocional e introjeção de medos gerais às situações aversivas como a queda de poder aquisitivo, perda de status, auto imagem negativa e desemprego. (MATOS, 2005)

Somado a este novo fator, nos anos de 1970, começam a se anunciar ideias de revalorização dos pressupostos liberais de regulação e intervenção da economia pelo mercado, com destaque para as teorias monetaristas de Milton Friedman.

O entendimento dos elementos constitutivos desta crise é de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, econômicas, sociais, políticas e ideológicas que tiveram impacto na *classe que vive do trabalho* (ANTUNES, 1999). Iniciou-se assim uma transformação no padrão de acumulação e não no modo de produção.

Nesse contexto, defendia-se que a economia podia ser regulada apenas por interferência de políticas monetárias, o que fundamentou uma série de pressupostos que aos poucos se materializaram como um conjunto de ideias políticas e econômicas ao qual recebeu o nome de *neoliberalismo*<sup>iii</sup>. No cerne de sua essência, a ideologia neoliberal prevê a redução da interferência do estado na economia, e a progressiva privatização das esferas públicas e sociais como saúde, educação, entre outros serviços básicos.

Como dito anteriormente há uma mudança no processo de acumulação do capital a partir da reestruturação produtiva. É nesse contexto de reestruturação que os neoliberais encontram munição para difundir sua doutrina e seus programas de política econômica (TEIXEIRA, 1996).

No final dos anos de 1980, com a intensificação da crise, fica claro para os organismos multilaterais a impossibilidade do Brasil, assim como outros países latino americanos, honrar os débitos adquiridos. A dívida externa praticamente quadruplica devido aos juros flutuantes (variáveis no tempo e dependentes da conjuntura econômica). Começa a se constituir aquilo que viria a ser chamado de “financeirização”, (ou como outros autores descrevem “Capitalismo Financeiro”), indicando um processo em que a acumulação se dá sobre os imperativos e a lógica da valorização financeira. (PAULANI, 2012).

Para inserir-se neste processo o Brasil teve que “ajustar” suas políticas de estado. Dentre as medidas iniciais estava a estabilização monetária e a rigidez fiscal - controle da inflação, controle das taxas de juros, controle dos gastos e aumento da receita - afim de obter o superávit fiscal essencial para o pagamento dos juros, além da abertura comercial

caracterizada pela concessão ao capital estrangeiro da compra de títulos e de ações das empresas estatais. (PAULANI, 2012).

Estas medidas foram o prelúdio de outras reformas que seguiram na década de 1990 protagonizadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Destacaram-se as reformas da previdência social e a reforma educacional (1995/1996).

Vale ressaltar a adoção do *paradigma gerencialista* como a nova “gramática” a reger o Estado contemporâneo, no intuito de flexibilizar e agilizar suas ações, já que este passa a ser considerado um ente “falido”.

Diversos estudiosos da área educacional entendem o quanto é cara a discussão acerca da educação no Brasil. Muitas pesquisas convergem para a conclusão de que as políticas direcionadas a este setor adotadas no país nas últimas décadas tiveram como prioridade a dimensão produtivista e mercadológica. Tais desdobramentos decorrentes das circunstâncias econômicas externas foram conduzidos por governos geriram o país na direção de reformas essenciais à reconfiguração do Estado nos anos 1980-1990. A educação ganha ênfase nos anos 1990 com a reformulação da Lei de diretrizes e Bases (LDB/96).

O consenso sobre a necessidade da reforma educacional é objeto de discussão até hoje, e apresenta-se como um vasto campo de investigações na área das políticas do setor. No campo ideológico e político que antecederam a reforma, percebe-se um esforço das elites locais (empresários, governo e um segmento restrito de intelectuais da educação) em articular e antecipar seus pressupostos de maneira pontual.

A reforma educacional foi precedida de inúmeras conferências e comissões internacionais a partir de 1990. Estas instancias contaram com a presença decisiva de seus financiadores e maiores interessados: Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

É válido salientar que os interesses primordiais destas instituições refletiram a política externa das economias centrais. Especificamente para citar o caso do Brasil, traduziram a política externa norte-americana voltada para toda a América Latina.

O objetivo principal desta articulação era forjar documentos que prescrevessem as diretrizes a serem seguidas por todos os países com o objetivo de “melhorar” a educação, em especial das nações com os piores índices educacionais.

Os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial não se limitam às obrigações monetárias, existiam como existem até hoje certas condicionalidades. No campo da educação elas estão relacionadas à flexibilidade dos países para implementar reformas profundas

capazes de atrair financiamentos privados principalmente para o ensino técnico e superior. Dessa maneira pode-se afirmar que a política educacional sofre as influências do “pensamento” do banco. (OLIVEIRA, NETO & SOUSA, 2008)

A *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 traduziu os anseios “universais” de erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica. As prescrições foram objetivadas aos nove países que apresentavam maiores contingentes populacionais e conseqüentemente a maior parte da população analfabeta do globo: Bangladesh, Brasil, China, Índia, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. A eles foram recomendados os princípios acordados na declaração de Jomtien onde se comprometeriam a reduzir consideravelmente as taxas de analfabetismo até o ano 2000. Dentre outros compromissos destaca-se a garantia da universalização da educação básica. (SHIROMA, 2000).

Já em 1993 o Brasil acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito aqui seria implantado com a criação do Plano Decenal de Educação Para Todos durante o governo Collor de Melo. (SHIROMA, 2000)

Seguem-se os relatórios das conferências e outras prescrições que foram sumariamente incorporadas pelos anteprojetos que antecederam a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Com destaque para o Relatório Jaques Delors.

O Relatório Delors constituiu-se num documento fundamental para se compreender as transformações das políticas educacionais de vários países. Ele foi fruto de uma comissão de estudos reunindo pesquisadores de vários países sendo produzido entre 1993 e 1996 a partir de financiamentos da UNESCO. As diretrizes recomendadas pelo Relatório Delors tiveram grande consonância na reforma educacional brasileira, assim como serviram de inspiração para o surgimento de novas ideologias pedagógicas que aproximaram as dimensões educacional e empresarial.

A TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) que sustenta o programa das escolas profissionais por exemplo incita fortes ligações com os conceitos prescritos no Relatório Jaques Delors. (Ver documento na íntegra no ANEXO I)

A partir de então percebemos que as políticas educacionais mudam o enfoque para o mercado e filiam-se aos pressupostos da teoria do capital humano ressignificada, uma vez que suas ideias centrais apontam para a educação como fator determinante do progresso técnico, mobilidade social e desenvolvimento da nação (LIMA FILHO, 2003).

É ressignificada por que, a educação agora diferentemente das décadas anteriores não se objetiva mais na preparação das pessoas para um mundo em expansão que exigia força de

trabalho educada (SAVIANI, 2007). Preparação esta que serviria ao incremento da riqueza e do desenvolvimento de um projeto nacional. O que se apresenta após os anos 1970 é um cenário de profunda recessão econômica, que atingiu fortemente os países latino americanos.

A teoria do capital humano ressignificada adapta-se a uma realidade *multirrisco*, onde a economia é estanca e o trabalho humano é sumariamente substituído pelo trabalho morto (das máquinas) Não há mais garantia de emprego para todos, assim como os próprios direitos trabalhistas são alvo de flexibilizações. Nesta “nova sociedade”, os indivíduos têm o papel decisivo de buscar sua própria qualificação e espaço no mercado de trabalho.

A responsabilidade passa do estado para os indivíduos, que devem desenvolver inúmeras competências, que repercutiriam na sua própria empregabilidade. A Educação passa a ser entendida como um investimento em *capital humano individual*, que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis no mercado. (SAVIANI, 2007).

Para os autores da teoria do capital humano a função da educação consiste em desenvolver nos trabalhadores as qualidades necessárias ao desempenho no trabalho. Dessa forma todos os esforços educacionais devem se concentrar no objetivo de preparar o trabalhador na justa medida da necessidade do mercado, desprezando outros valores humanos. (SANTOS, 2008)

O conceito de *educação* passa a ser transmutado para o de *formação*. Isto fica expresso na própria LDB/96 em seu Art. 1:

A educação abrange os processos **formativos** que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2013)

Percebe-se ainda a sumária repartição do dever de educar com outros segmentos da sociedade civil. Essa repartição dos deveres assim como a centralização dos processos de monitoramento e avaliação na esfera da União configuraram a essência da reforma educacional brasileira, a qual Saviani (2007) descreve esta redefinição do papel do Estado que assume formas articuladas de reorganização tais como o “Neotecnicismo” e a “Pedagogia corporativa”, onde:

(...) advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do estado e das iniciativas do setor público. (...) o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. (SAVIANI, 2007, p. 436)

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, (...). Eis por que a nova LDB enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, (...) (SAVIANI, 2007, p 437)

Esta filiação se deve ainda pelo fato de os investimentos em áreas sociais estar circunscrito nos limites das prescrições das Agências financiadoras como o Banco Mundial, FMI, BID e BIRD. De acordo com Lima Filho (2003):

“A proposta educacional dos organismos internacionais considera que a educação, desenvolvimento e mobilidade social, formam uma ‘feliz aliança’, capaz de retirar os países de baixa e média renda da condição de atraso, atribuída às deficiências e iniquidades de seus sistemas educacionais. Efetivamente, o argumento tem o papel nitidamente ideológico cuja finalidade é a ocultação, tanto das fontes de subdesenvolvimento, desemprego e pobreza dos países periféricos, quanto dos interesses dos países centrais.” (p. 75)

Coloca-se a responsabilidade pelo subdesenvolvimento nos sistemas educacionais, quando na verdade tais sistemas são fruto de um metabolismo social que priorizou as questões economicistas, industriais e mercadológicas, preocupando-se com a consolidação dos ganhos das grandes corporações e elites locais. O Estado configurou-se como mediador desses interesses.

Pode-se compreender, nas palavras de Moreira (2004) que: “todas as iniciativas governamentais expressas em leis, decretos, resoluções, portarias, etc, decorreram das demandas dos agentes do capital, que reclamam pela adequação do sistema educacional às exigências que vão se consubstanciando ao longo do desenvolvimento do processo capitalista de trabalho: exigência de preparação da força de trabalho para o desempenho de sua tarefa no processo de produção da riqueza social, por eles apropriada.(...)” (p. 33).

Estas concepções e ações do binômio *Estado x Órgãos Internacionais*, instituíram um novo padrão de formação escolar, fundado nos conceitos de desenvolvimento de competências e na capacidade de desenvolver a empregabilidade dos beneficiários da educação pública. Junto a esta articulação as agencias financeiras internacionais passaram a exigir formas mais “eficazes” de Avaliação e Monitoramento que recaem nos preceitos da eficiência e da eficácia, onde:



a) *Eficiência*: é a capacidade de obter o máximo de resultado reduzindo-se os custos e os pontos de obsolescência dos sistemas educacionais (em outras palavras simboliza redução de gastos e maximização dos resultados).

b) *Eficácia*: relação entre o processo de execução dos objetivos e metas propostos.

Tais necessidades se incorporaram na legislação educacional, onde o Estado submetendo-se à lógica gerencialista, para dar conta dos parâmetros de *eficiência e eficácia* lança mão das dimensões da *avaliação*, e da *descentralização e autonomia* dos sistemas educacionais.

No campo da avaliação educacional criam-se sistemas nacionais de avaliação dos sistemas de ensino (SAEB, ENEM, ENADE) com foco nos resultados tendo em vista dar *feedback* aos investimentos educacionais. Embora se pressuponha que a avaliação de programas educacionais deva ser compreendida como estratégia de aprendizado e retroalimentação sobre e das políticas no setor, o que atualmente ocorre no Brasil é a afirmação do consenso de que há “poucos recursos” para o setor, afirmação a meu modo de ver insuficientemente contestada pelos envolvidos com a educação (professores, gestores e comunidade) o que provoca uma verdadeira disputa entre os estabelecimentos educacionais pelos recursos escassos.

Essa política deságua em mecanismos de avaliação que estabelecem rankings dos estabelecimentos mais produtivos. Instituições de ensinos são estandardizadas, colocadas como as referências de sucesso dentro de sistemas educacionais extremamente desiguais tanto no padrão de qualidade educacional como pela multiplicidade e diversidade cultural e econômica marcante na sociedade brasileira. Esta “corrida” por recursos não parece sintonizar com a concepção de universalidade de acesso e qualidade da educação pública no sentido de não proporcionar iguais condições de manutenção e funcionamento de todos os estabelecimentos educacionais via recursos públicos.

No campo das medidas de *descentralização e autonomia*, a partir da reforma da política educacional, a União passa a concentrar as decisões no âmbito dos grandes planos e programas para a educação, ao passo que a gestão e a administração dos sistemas e estabelecimentos de ensino passam a ser descentralizadas aumentando a responsabilidade dos entes federados na tomada de decisões pragmáticas como a formação de parcerias captação de recursos, o pagamento de funcionários, a manutenção das escolas, dentre outros. Essa descentralização prescinde de uma maior autonomia não só das redes de ensino mas sobretudo das próprias escolas, que se vêem cada vez mais obrigadas à buscar parcerias com o *terceiro*

*setor* - empresas privadas, ONGs, associações sem fins lucrativos, etc - ao seu modo para garantir sua função primordial: educar as futuras gerações da sociedade.

Vale ressaltar ainda a construção de novos currículos estabelecida para todos os níveis da educação, objetivando adequar a formação dos indivíduos aos novos preceitos de aprendizagem exigidos no modelo de “*sociedade tecnológica*”.

A lógica da racionalidade técnica, marca registrada das políticas educacionais no período FHC, foi duramente criticada pelos segmentos opositores, constituindo-se num importante fator na eleição de Lula em 2002 (OLIVEIRA, 2009).

Porém, o que se observou durante a gestão do PT, foram significativas continuidades aos pressupostos políticos neoliberais inseridos pelo governo anterior. Tais permanências conviveram com a emergência de programas sociais compensatórios direcionados à um público específico.

A era Lula se caracteriza pela criação de inúmeros programas voltados para a redução das desigualdades socioeconômicas. Neste sentido a educação passa a se configurar como um setor estratégico de seleção do público atendido pelos programas sociais, muitos dos quais tem o espaço escolar como seu dinamizador. Segundo Oliveira (2009):

“a educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de tais políticas: do bolsa família aos programas dirigidos à juventude, tais como o Projovem, Programa Primeiro Emprego, o setor da educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. (...) Estes programas chegam à escola pública como mais uma tarefa a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentado aos docentes.” (p.203)

No quadro geral, as ações do governo petista no campo da educação por um lado almejam garantir os pressupostos de direitos sociais circunscritos na constituição de 1988, mas por outro deram continuidade aos pressupostos da gestão educacional, avaliação, eficiência, e descentralização das ações. Mantendo assim a posição do Estado distanciada, repartindo suas atribuições com os demais entes federados, com a família e com a sociedade.

Esse distanciamento implica um risco segundo Oliveira (2009):

“Cabe observar que tais iniciativas implicam em riscos políticos à medida que desarmam as formas de controle direto, o que pode resultar, em última instância, que a delegação de poder por parte do estado a outros atores envolvidos no processo de implementação dessas políticas pode gerar um vazio que vai sendo paulatinamente preenchido por interesses particulares. Tal processo pode resultar em que a ação pública seja cada vez menos estatal e, por isso mesmo, menos pública.” (p. 208).

As políticas compensatórias do governo Lula repercutiram em todas as áreas e níveis da educação, o que inclui a **Educação Profissional**, com a formulação de programas voltados para a inclusão social, profissionalização, reformulação e integralização dos currículos. Destacam-se como primeiros programas voltados à estes pressupostos o PROEJA, e o PROJOVEM, implementados na primeira gestão do governo petista. Ambos orientados ao atendimento de um público de baixa escolaridade e que se encontrava às margens do mercado de trabalho.

De acordo com o MEC *apud* Frigoto (2005) o tratamento a ser dado à educação profissional pelo governo Lula seria de reconstruí-la como política pública e:

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (FRIGOT, 2005 p. 2)

Tais inclinações foram vistas com bons olhos pelos movimentos progressistas principalmente após a revogação do Decreto 2.208/97, que limitava as possibilidades de integralização entre a educação básica e a educação profissional, embasando-se em paradigmas de desarticulação destas áreas, contribuindo para a formação rápida de trabalhadores manuais.

Aprovou-se um novo decreto o 5.154/2004 que em síntese regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O decreto Define a educação profissional técnica de nível médio, assim como explicita a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio.

As formas integradas passam a ser oferecidas somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

O artigo 6º do decreto 5.154/2004 determina ainda que os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, sejam estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluindo saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

O novo decreto não modifica a essência da política anterior de educação profissional, pois ainda não rompe com as ideias de *simultaneidade* e *independência* entre o curso profissional e a educação básica de nível médio. Segundo os estudiosos o que se lutava no período da redemocratização do país era por uma educação profissional de base politécnica que não dissociasse o conhecimento científico com o conhecimento tecnológico. Nas palavras de Ramos (2005):

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. ( p. 120)

Neste sentido, o governo do Partido dos Trabalhadores, apesar de alguns avanços dá prosseguimento ao projeto educacional fundamentado no governo FHC, tanto para a educação básica, como para a educação profissional e superior:

dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem (FRIGOTO, 2005, P.1095)

Paralelo às estas “mudanças” um conjunto de ações e programas educacionais se circunscrevem no cenário nacional afim de incentivar os entes federados à diversificarem suas propostas curriculares para o **Ensino Médio**, procurando eliminar a evasão escolar e melhorar os índices de escolaridade dos jovens, pondo em prática ações que cumprissem com as metas do governo referentes à expansão do ensino profissionalizante. Neste contexto surgem em 2009 o Ensino Médio Inovador – ProEMI e o Programa Brasil Profissionalizado.

O objetivo do Pro-EMI era apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o

currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade.. (MEC, 2013).

O Programa Brasil Profissionalizado presta assistência financeira as ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional mediante seleção e aprovação de propostas, dos entes federados, formalizadas pela celebração de convênio ou execução direta. (MEC, 2013).

Além destes programas especificamente voltados para o Ensino Médio vale ressaltar a elaboração do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que consubstancia uma série de metas e objetivos, incentivando estados e municípios a aderirem ao plano tendo como contrapartida recursos e ações articuladas voltadas à melhoria da educação. Dentre os compromissos postos destaca-se além da constituição do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação E algumas diretrizes que objetivam ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular.

Os recursos do programa Brasil Profissionalizado são destinados aos entes que apresentarem propostas de articulação da educação profissional ao Ensino Médio. O estado do Ceará foi o primeiro a incluir no seu Plano de Ações Articuladas (PAR) tal proposta.

Neste contexto, faz-se necessário retroceder alguns anos na esfera local, para elucidar o cenário da educação cearense no período que compreende o fim da gestão Lúcio Alcântara em (PSDB) em 2007 e início da gestão de Cid Gomes (PSB) 2008.

#### **4.3 - O contexto político local: apresentação do Programa**

Quando chega ao governo em 2006, o PSB – Partido Socialista Brasileiro, assume a proposta nacional para a educação, compactuando com a necessidade de se reformular o currículo do ensino médio, objetivando reduzir a evasão e melhorar os índices educacionais. Na sua gestão é constituída a CEDESC – Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (subordinada à SEDUC-CE), que na época encarregou-se de formular uma nova proposta de Ensino Médio com um currículo diversificado e ampliado. Esta ampliação se daria a partir do aumento da carga horária do aluno na escola, tornando-a de tempo integral, (ou seja, de 07:00h às 17:00h).

Para tal proposta foi escolhido um modelo operacional de gestão chamado TESE - Tecnologia Empresarial Sócio - Educacional, trazida da experiência realizada no Ginásio Pernambucano, uma escola de Tempo Integral com foco no ensino propedêutico. A TESE foi

formulada a partir da TEO, que trata-se de uma Tecnologia Empresarial desenvolvida no âmbito da empresa Grupo Odebrecht.

A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), foi apresentada ao PROCENTRO (o Procentro é um programa que surgiu da parceria entre a Secretaria de educação de Pernambuco com o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação – ICE) em 2004 como alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano no Estado de Pernambuco.

A TESE<sup>iv</sup> configura-se como a essência teórica, metodológica e operacional das EEEP, repercutindo no processo de implementação, funcionamento e avaliação destas instituições, além de orientar suas práticas pedagógicas. Trata-se de um modelo Empresarial de gerenciamento que foi implementado na escola pública com subsídios legais e estruturais do governo. Este modelo gerencial será objeto de maiores análises posteriormente.

No programa de governo anterior já existiam algumas ações de profissionalização dos jovens. A SECITECE – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, por exemplo já desenvolvia projetos voltados para a educação profissional como os CVTs – Centros Vocacionais Tecnológicos. Os CVTS tinham uma proposta de cursos profissionalizantes e formação inicial de nível básico. Voltados para uma formação básica e priorizando áreas de certificação mais simples e formação mais curta, a exemplo dos cursos oferecidos pelo *sistema S*<sup>v</sup> - SESI, SESC e SENAI.

Hoje a SECITECE, passou esta responsabilidade para o CENTEC – Instituto Centro de Ensino Tecnológico, que trata-se de uma Organização Social, da qual discutiremos com maior profundidade posteriormente.

Como já estava prevista a possibilidade de articulação curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional expressa no Decreto nº 5.154/2004, o governo estadual resolve unir estas *duas dimensões* incorporando uma terceira: a **Escola de Tempo Integral**. Com isto consolida-se um programa de ações voltadas para a integração do Ensino Médio à Educação Profissional no âmbito estadual, onde a materialidade deste programa se daria em instituições específicas: as EEEPs – Escolas Estaduais de Educação Profissional, que educariam o aluno durante dois turnos.

Para a construção das primeiras em 2008 foram aproveitadas a estrutura de 8 Liceus que estavam em fase de conclusão na gestão anterior. Além dos Liceus que foram readaptados foram construídas mais 17 unidades espalhadas por todo o estado, sendo 6 em Fortaleza.

O conselho Estadual de Educação – CEE, organizou um grupo de trabalho para a regularização das EEEPs, pois assim como todas as demais escolas da rede, estas precisam ser aprovadas e registradas pelo conselho.

Com o as escolas funcionando, em 2009, no contexto do Programa Federal Brasil Profissionalizado, o governo estadual direciona as ações do PAR – Plano de Ações Articuladas para o módulo do Brasil Profissionalizado (PAR do Brasil Profissionalizado), priorizando os investimentos nas áreas de infraestrutura. Assim envia o projeto das EEEPs que é prontamente aprovado sendo o pioneiro no Brasil.

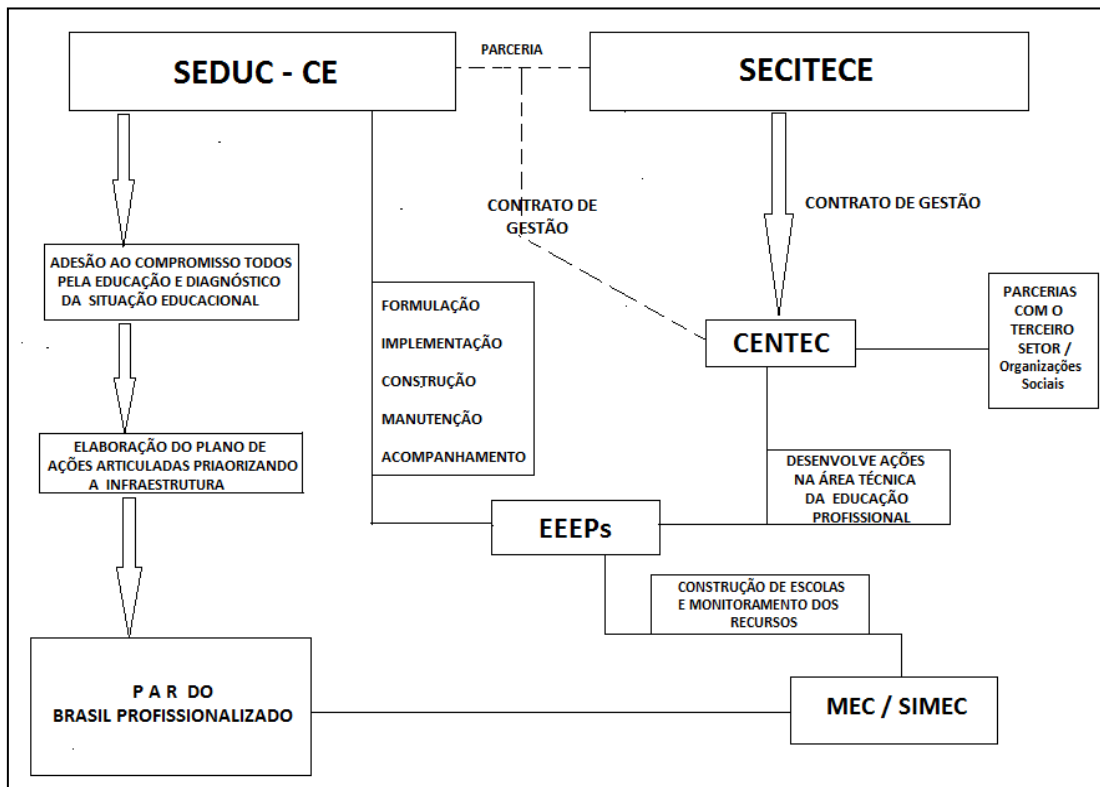
Com isso a SEDUC-CE passou a receber recursos federais destinados à construção de mais escolas de ensino profissional que se integrassem ao Ensino Médio. É importante salientar que mesmo com a parceria do MEC, os recursos oriundos do Brasil Profissionalizado não obrigavam o Ceará a propor um programa de educação em tempo integral, esta foi uma premissa do governo local.

A partir de 2010 todas as escolas construídas seguiram o padrão MEC. Ao Ministério da Educação coube apenas a construção das escolas e monitoramento dos recursos direcionados às EEEPs via SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle. O monitoramento realizado pelo SIMEC é estritamente direcionado aos recursos investidos. Toda a manutenção e demais gastos com as EEEPs são provenientes da receita do governo estadual, e o acompanhamento, manutenção e a avaliação das mesmas são feitas pela SEDUC-CE por meio dos sistemas de avaliação de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que houve considerável pressa na implementação das EEEPs, tendo em vistas o advento do Programa Brasil Profissionalizado. A agilidade pode ser explicada pela cifra de recursos envolvidos: 1,5 bilhões, já foram conveniados, e 1,8 bilhões serão até 2014 (MEC, 2013), de acordo com dados do próprio Ministério da Educação.

Para melhor compreender o fluxo da trajetória institucional do Programa de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, sintetiza-se a seguir um diagrama explicativo das articulações entre as esferas governamentais e com o terceiro setor. Constituem um complexo de ações que se integram materializando-se nos espaços das EEEPs.

Figura I



#### 4.4 – Escola em tempo integral: porquê este caminho?

Cabe refletir sobre a inserção deste programa na agenda governamental local. Pressupõe-se que esta demanda surgiu dos anseios da comunidade local em querer que os filhos ficassem mais tempo dentro das escolas, justificada pelo quadro generalizado de vulnerabilidade social aos quais muitos estão, ou podem vir a ser inseridos.

A demanda por educação em tempo integral aparece pela primeira vez circunscrita na LDB/1996:

Art. 34º: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, **sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.**” (BRASIL, 3013)

Conta ainda no 2º parágrafo do mesmo artigo que o ensino fundamental será ministrado **progressivamente em tempo integral**, a critério de cada sistema de ensino. Mas até então só estava prevista educação integral para o ensino Fundamental, além do que não detalhava que tipo de atividades comporiam este período integral.

Pode-se concluir que esta necessidade ocorre de forma pontual e desobrigada no texto da LDB/1996. É até entendível, tendo em vista o teor da nova lei, se a tendência no momento



era desobrigar ao máximo os deveres do estado em relação as demandas sociais. Além do mais, ainda não se pensava em Ensino Médio obrigatório, e muito menos que este fosse em tempo integral.

Este debate passou a ser inserido com o advento das propostas do Ensino Médio Inovador (PRO-EMI) de 2009 que previa o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando progressivamente o tempo dos alunos no espaço escolar.

Outra questão que chama atenção é o fato de que, para além do texto contido na LDB/1996, desconhece-se até o presente momento, pelo menos ao nível do estado do Ceará, a existência de movimentos socialmente organizados que conduziram exigências oficiais por uma escola de tempo integral. O que existiu foi uma demanda explicitamente exposta para a sociedade, de que se era necessário expandir a carga horária dos atendidos pela rede pública de ensino. Esta necessidade muitas vezes se circunscreveu na arena do senso comum, como fica exposto nas falas de alguns profissionais da própria SEDUC. Foram citados como demanda social:

- *“Atender o jovem ocioso, retirá-lo da ociosidade, dar alimentação.” (Entrevistado I)*
- *“Muitas famílias as vezes nem sequer querem saber qual é o curso mas sim, querem que o filho passe o dia todo na escola.” (Entrevistado I)*
- *“A sociedade é sempre demandante” (Entrevistado II)*

Em parte estes discursos revelam a sustentação de um paradigma de educação e escola, que atribui uma suposta qualidade na educação à quantidade de horas vivenciadas no espaço escolar. Traduzem ainda uma concepção compartilhada pela sociedade mais ampla, de que a educação é fundamental na vida das pessoas e que logicamente quanto mais tempo na escola melhor será a qualidade do aprendizado do aluno e isso conseqüentemente repercutiria numa melhoria do quadro social.

Esta melhoria no quadro social partiria do pressuposto de que se a escola pública “atendesse” por mais tempo os filhos da classe trabalhadora, ela evitaria uma possível inserção destes sujeitos numa sociedade cada vez mais imprevisível, onde os índices de violência de todas as ordens e as mazelas crescem ou se apresentam para a sociedade através do *espetáculo* da grande mídia. Segundo Carvalho (2010):

Cabe salientar como fenômeno do nosso tempo: tal “fardo histórico” de insegurança e instabilidade atinge, de modo peculiar, as juventudes em todo o mundo. (...) Especificamente, no caso do Brasil, é gritante o drama das juventudes, com elevados índices ‘de mortalidade juvenil’ que dizima jovens

pobres, sobretudo negros, que perambulam nas diversas ‘periferias da vida’.(p. 181)

A suposta relação *tempo na escola x aprendizado* consensualizada e aceita por parte da sociedade precisa revelar suas objetivações mais profundas. Para isto se fazem necessários estudos investigativos das políticas e programas voltados a educação em tempo integral, relacionando-os às disputas de poder e “guerra” de posição entre os diferentes setores hegemônicos da sociedade, que apresentam-se afetados por esta concepção.

O termo “políticas públicas” tornou-se uma expressão de domínio comum nos últimos anos, sendo frequente nos discursos eleitorais e governamentais, no debate público, na academia e nas organizações sociais. Tais espaços onde este debate é evocado faz desta expressão algo com aparência “neutra” e “consensual”, supostamente voltada para o “bem público” e o “bem estar social”. (FONSECA, 2012).

De acordo com Francisco Fonseca (2012), “ninguém discordaria de programas – das mais variadas ordens – cujos objetivos seriam minorar ou resolver problemas que afetam grande número de pessoas e conseqüentemente, o país”. Segundo o autor esta imagem de políticas públicas onde todos ganham e ninguém discorda não é apenas falsa como representa uma armadilha aos reformadores sociais. Para o autor:

Sair da armadilha das políticas públicas supostamente consensuais e generosas – discurso tão caro aos grupos sociais representantes das classes médias e superiores - deve ser tarefa perene dos governos progressistas, uma vez que seus interesses cristalizados, e vocalizados pela grande mídia, tem grande capacidade de vetar mudanças sociais profundas, sempre em nome do “bem comum”! O perigo de, em torno da ideia de “bem comum”, os grandes interesses vetarem os dispositivos mais progressistas é grande. (FONSECA, 2012, *artigo eletrônico Cartamaior*)

Ao analisarmos as propostas partidárias nas eleições de 2010 e 2012, percebe-se um crescente movimento em prol da educação em tempo integral, assim como uma vertente crescente que defende a profissionalização dos jovens como forma de impedir um suposto quadro de descontrole social: desemprego, abandono escolar e violência. A educação é posta como redentora de tais problemas sociais. Esta bandeira permeia a agenda política da maioria dos partidos, dentre os quais, os de maior influência no cenário político local.

Atualmente o governo do estado do Ceará com recursos próprios e do Programa Brasil Profissionalizado implantou mais de 100 escolas de ensino profissional localizadas em 71 municípios do estado, e pretende até o fim da gestão chegar à um número em torno de 140 unidades.

A partir da entrevista com um dos membros que coordenaram a equipe formuladora do programa, percebi que não houve um movimento social organizado a partir das bases populares que demandasse uma escola Profissional de Tempo Integral para a realidade do Ceará. Logo é de se pressupor que alguns atores políticos hegemônicos acabaram por se apropriar desta “necessidade” na forma de um “monopólio do interesse social”, que legitima suas ações na esfera estatal em prol de um “bem coletivo”. Segundo Marx e Engels *apud* Coutinho (1994):

(...) o Estado, numa sociedade dividida em classes, assume o monopólio de da representação de tudo o que é comum (...). Em outras palavras: o modo pelo qual o Estado se realiza como Estado de classe consiste precisamente no fato de que ele despolitiza a sociedade, apropriando-se de modo monopolista de todas as decisões atinentes ao que é comum. (COUTINHO, 1994 p. 19)

Pode-se ainda pressupor que tal programa se constitui numa política *top down*, proposta de “cima para baixo”. Apresenta-se como se o estado fosse detentor de uma fórmula já finalizada para a implementação de políticas educacionais, onde prescindiu de um debate sobre seus pressupostos com a sociedade civil organizada com destaque para as categorias socialmente excluídas e pelos atendidos pela escola pública.

Entendo que as políticas e programas para a educação são de interesse primordial da sociedade, e sua formulação/implementação não podem prescindir do debate público.

Este fenômeno é bastante complexo e requer uma profunda reflexão que ponha em questão as recentes transformações no quadro conjuntural e estrutural das crises de acumulação do capital e das novas formas de configuração no mundo do trabalho, seguido de uma reflexão de como estas mudanças interferem nas formas de apropriação de discursos e formação de consensos sobre a legitimidade das políticas para a educação e trabalho no Brasil.

#### **4.5 - Objetivos oficiais do programa**

Com base na pesquisa bibliográfica, nas entrevistas e trabalho de campo foram observados como principais objetivos explícitos do programa das escolas de educação profissional tal qual se apresentam a:

- 1) Articulação do currículo do ensino médio com a formação para o mundo do trabalho
- 2) Diversificação da oferta de Ensino médio para os jovens

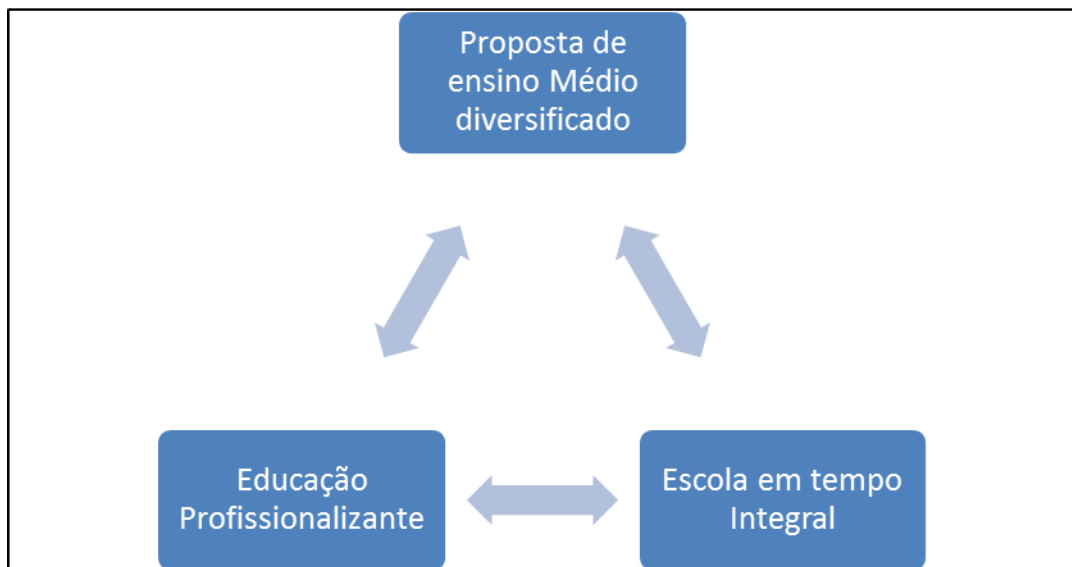
- 3) Qualificar o projeto pedagógico das Escolas Profissionais com o objetivo de preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana.
- 4) Fornecer educação de qualidade em tempo integral e certificar o jovem para o exercício da profissão assim como garantir uma formação cidadã.
- 5) Elevar os resultados da escola pública

#### 4.6 - Conceitos centrais do programa das EEEPs:

O programa materializado nas Escolas Estaduais de Educação Profissional se constitui numa articulação indissociável entre 3 eixos/conceitos centrais:

- 1) Ensino Médio Diversificado
- 2) Educação profissionalizante
- 3) Escola em tempo Integral

**Figura II**



#### 4.7 - Critérios do programa quanto ao acesso do público alvo:

O processo de ingresso dos alunos nas EEEPs parece estar relacionado inicialmente a 3 condicionalidades a saber:

1) *Ciclo de vida*: No que concerne a idade os alunos ingressos nas EEEPs são alunos com pouca ou nenhuma distorção idade/série, assim como também devem ser provenientes do 9º ano do ensino fundamental, ou de outra escola profissionalizante. Devem compreender uma faixa etária a partir de 14 anos, sendo que alunos que apresentam idade maior que esta tem desvantagens no processo de disputa das vagas.

2) *Rede de ensino*: no que diz respeito à origem dos atendidos pressupõe-se que possam vir de quaisquer instituições públicas ou privadas. No entanto após uma ação popular o Ministério Público limitou à 20 % as vagas destinadas a alunos provenientes de instituições privadas de ensino.

3) *Nível de conhecimentos prévios*: No que concerne à seleção aberta, devido a grande procura da população pelas EEEPs, são feitas seleções baseadas na avaliação do histórico escolar do último ano de estudo dos alunos. Algumas escolas utilizam outros métodos de seleção adicionais tais como entrevistas.

#### **4.8 - Marcos Regulatórios da política de Educação Profissional & das Escolas Estaduais de Educação Profissional**

- Lei N° 9.394 de 1996 (LDB) <sup>vi</sup>
- Decreto n° 5.154, de 23 de Julho de 2004 <sup>vii</sup>
- Decreto N° 6.302, de 12 de dezembro de 2007 <sup>viii</sup>
- LEI N°14.273 , de 19 de dezembro de 2008 <sup>ix</sup>
- Decreto N° 30.865, de 03 de abril de 2012 <sup>x</sup>
- Projeto de Lei N° 8.035, de 2010 – PNE <sup>xi</sup>

#### **4.9 - Parceiras e ações com o Terceiro Setor**

O Programa de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em tempo integral adotado pelo atual governo contempla múltiplas ações e projetos, alguns dos quais não ocorrem somente nas EEEPs. Estas por sua vez são o principal eixo de materialização do programa, e, por mais que sejam escolas da rede regular assim como as demais possuem particularidades marcantes que a diferem na sua dinâmica e nos seus resultados. A seguir apresenta-se uma listagem sintética das principais parcerias que contemplam o programa. Muitas das quais apenas serão aprofundadas posteriormente.

Os professores assim como todas as ações da área técnica do ensino profissionalizante que atuam nas EEEPs são contratados via CENTEC - Instituto Centro de Ensino Tecnológico<sup>xii</sup>.

Este convenio é feito através de um **contrato de gestão** firmado entre o governo e essa instituição, os profissionais da área técnica são regidos pela CLT, diferentemente dos

professores das disciplinas do Ensino Médio regular, que podem ser servidores efetivos da rede estadual ou contratados por tempo determinado sem registro em carteira de trabalho.

O modelo operacional de gestão da escola é a TESE, Tecnologia Empresarial Sócio - Educacional, trazida da experiência realizada no Ginásio Pernambucano, uma escola de Tempo Integral com foco no ensino propedêutico. A TESE foi formulada a partir da TEO, que se trata de uma Tecnologia Empresarial desenvolvida no âmbito do Grupo Odebrecht. Como já foi dito na oficina II a TESE foi forjada pelo ICE -(Instituto de Corresponsabilidade pela Educação).

Existem *a priori* dois tipos de parcerias: as de cooperação e as de cooperação técnica. Além da concretização de convênios. Ambos possuem natureza específica. Para elucidá-las cabe uma leitura sobre as *Organizações sociais – OS* e o chamado *Terceiro setor*.

Cooperação e cooperação técnica: AMATRA VII <sup>xiii</sup>, ARMTEC <sup>xiv</sup>, Instituto Goethe <sup>xv</sup>, Associação dos jovens empresários do Ceará <sup>xvi</sup>. Convênios: Instituto Fernando Braudel <sup>xvii</sup>, Junior Achievement Ceará <sup>xviii</sup>.

O MEC configura-se como o principal parceiro financeiro do Programa de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, pois passou a fornecer os subsídios para a construção das EEEPs a partir de 2010, através do repasse de recursos do Programa Brasil Profissionalizado

A SECITECE - Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, vinculada á esfera estadual, atua junto com a SEDUC-CE promovendo a certificação dos alunos além de atuar junto aos conselhos de classe das respectivas áreas profissionais. Também existe uma parceria com o TRT – Tribunal Regional do Trabalho, visto que o processo de estágio e profissionalização dos alunos precisa estar de acordo com as regulamentações legais.

O Conselho Estadual de Educação - CEE atua no registro e aprovação das novas Escolas. O conselho Estadual de educação é a entidade de controle social responsável pela regulamentação de todas as escolas da rede de ensino estadual.

Percebe-se que o programa de educação profissional corrente no estado do Ceará é bastante amplo e insere-se num quadro de parcerias políticas público-privadas extremamente complexo. Cabe ainda muitas investigações em diferentes esferas de poder e implementação, além é claro da pesquisa no próprio espaço das escolas para se ter a compreensão do sentido autêntico que este programa apresenta para todos os sujeitos envolvidos. Proponho no texto final esboçar um diagrama de fluxo de ações e de parcerias para uma melhor sistematização da trajetória institucional do programa em estudo.

## 5 – METODOLOGIA

Como pesquisa avaliativa é preciso diferenciar percursos metodológicos que se adequem tanto à dimensão avaliativa deste trabalho como a dimensão de pesquisa social. Para isto considero importante diferenciar no campo das políticas educacionais as avaliações de ensino das avaliações de programas educacionais

Entendemos por metodologia o caminho adotado na abordagem dos métodos em confluência com as técnicas de operacionalização e acolhimento dos dados a partir de uma visão teórica historicamente construída e flexível à criatividade, sensibilidade e originalidade do pesquisador.

De acordo com Silva (2008) a quantificação da realidade só tem fundamento se for devidamente interpretada a partir de elementos que qualifiquem essa realidade. E mais, um único método é considerado insuficiente para dar conta da complexidade da realidade social. Entendo que este é um trabalho de pesquisa avaliativa aplicada, e não deve ser limitado à um aspecto particular da realidade observada. Não existe neutralidade em sua concepção, como também em nenhum outro fenômeno social.

Ao se tratar de um trabalho de pesquisa social onde a dimensão avaliativa se faz presente é preciso recorrer à mais de um caminho (método) ao passo que é preciso ter bem clara as noções de ciência e de objetivação que a pesquisa tenderá a seguir.

Por ciência entendemos como “somente um modo possível de ver a realidade, nunca único e final”. E por objetivação “ a tentativa – nunca completa - de descobrir a realidade social assim como ela é, mais do que como gostaríamos que fosse. Como não há conhecimento objetivo não existe o critério da objetividade, que é substituído pelo de objetivação. Ainda que ideologia seja intrínseca, é fundamental buscar controlá-la, pois a meta da ciência é a realidade, não sua deturpação.” (DEMO, 2011)

É essencial separar a ciência do senso comum, sem no entanto não menosprezá-lo completamente. Importante se faz ainda equilibrar as influencias da ideologia no trabalho científico. De acordo com Minayo (2012) o campo científico é permeado por conflitos e contradições sendo a ciência permeada por ideologias:

Outro aspecto distintivo das ciências Sociais é o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Na verdade não existe ciência neutra. Toda ciência (...) passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos

teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores. (MINAYO, 2012. pag. 13).

O trabalho em ciências sociais deve ser essencialmente qualitativo. Portanto os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social. As ciências sociais no entanto possuem instrumentos capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos, ainda que de forma incompleta. Para tal é mister incorporar um conjunto de expressões humanas tais como as representações sociais, as expressões da subjetividade, os símbolos e os significados. (MINAYO, 2012).

Para esta pesquisa torna-se então fundamental considerar método de aproximação etnográfica para tentar compreender os sentidos e representações dos usuários do programa. Por aproximação etnográfica entendemos que a objetivação científica deva se dar num exercício de observação participante voltado para um estranhamento do que é natural aos olhos do investigador. Segundo Manilowsky *apud* Laplantine (2004) a experiência do olhar etnográfico:

É uma atividade decididamente perceptiva, fundada no despertar do olhar e na surpresa que provoca a visão, buscando, numa abordagem deliberadamente micro-sociológica, observar o mais atentamente possível tudo o que encontramos, incluindo mesmo, e talvez, sobretudo, os comportamentos aparentemente mais anódinos., “os aspectos acessórios do comportamento”, “certos incidentes menores” (pag. 15)

A percepção etnográfica não se restringe ao imediatamente visto mas sim da visão instrumentalizada, mediada, internalizada e reavaliada (LAPLANTINE, 2004). Trata-se de um olhar que também permite uma certa desenvoltura e certo abandono às cristalizações e referências culturais dominantes.

A aproximação etnográfica é acompanhada da descrição etnográfica, esta trata-se de um momento posterior à observação participante onde o pesquisador deve organizar textualmente o visível. Essa organização se faz no prisma de uma construção mental embasada na articulação de relações entre o acontecido e o perceptível:

A descrição etnográfica é a realidade social apreendida a partir do olhar, uma realidade social que se tornou linguagem e que se inscreve numa rede de intertextualidade. (LAPLANTINE, 2004).



Por ser uma avaliação de um programa educacional, esta pretende compreender e descrever as relações que implicaram na sua concepção e dinâmica, e também discutir suas diferentes perspectivas e dimensões políticas, integrando variados tipos de informação e experiência dos envolvidos.

Para tentar desvendar os caminhos sinuosos que o programa percorreu, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de textos oficiais (sites e decretos legais) e dois estudos de campo de caráter introdutório, adentrando nas esferas da gestão governamental (Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC-CE), no mês de maio de 2013. Este trabalho de campo constituiu-se de uma observação e de entrevistas, direcionadas a técnicos e coordenadores que atuam na execução do programa. O resultado das entrevistas e a análise inicial em campo foram fundamentais para a descrição do programa com o grau de profundidade apresentados, visto considerar que as visões e experiências dos envolvidos são tão importantes quanto os textos e documentos oficiais que orientam a política.

Os aspectos procedimentais foram utilizados: 1) levantamento e revisão bibliográfica; 2) observação participante; 3) Descrição etnográfica 4) Produção de diário de campo 5) entrevistas abertas; 6) transcrição de narrativas pessoais / relatos de experiência; 7) Pesquisa documental em fontes primárias e secundárias, com a investigação de documentos institucionais e manuais técnicos e operacionais do programa.

O roteiro das entrevistas abertas e as conversas foram direcionadas para as temáticas seguintes: 1) Trajetória do estudante até chegar na EEEP; 2) Vida escolar; 3) Vida familiar; 4) Percepção sobre a EEEP Marvin; 5) Sociabilidade dentro e fora da escola; 6) perspectivas de formação profissional; 7) perspectivas de inserção no mundo do trabalho.

## **6. A escola Marvin: texto e contexto**

Como se percebe este trabalho é um estudo de caso, tendo em vistas a amplitude do programa de educação profissional na cidade de Fortaleza que hoje conta com 18 Escolas desse tipo. Devido a limitação de tempo e recursos financeiros optou-se pela avaliação da EEEP Marvin localizada no Bairro Cristo Redentor, na comunidade de Nossa Senhora das Graças (Grande Pirambú). A escola teve cerca de 460 alunos matriculados no ano de 2014 em quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio: Informática, Hospedagem, Enfermagem e Modelagem e vestuário.

A escolha por esta escola deu-se pelo fato deste pesquisador já ter lecionado na instituição no período de Setembro de 2009 à Março de 2010. A escola Marvin de acordo com

relatos de pessoas da comunidade foi fundada por um missionário americano de mesmo nome que chegara na comunidade na década de 1950, para desenvolver projetos sociais. O fato coincidiu com a formação do bairro datada como início de sua ocupação o ano de 1952 de acordo com Souza (2006).

O grande Pirambú é hoje um dos aglomerados mais densos de Fortaleza. São 42.878 habitantes segundo dados do IBGE (2011). É preciso salientar que apesar de apresentar os piores indicadores sociais e a menor renda média da Secretaria Executiva Regional I, o bairro é marcado por histórias de populações inconformadas, tanto pela via do crime, quanto pela luta política, com presença significativa de movimentos sociais organizados e suas lutas e intervenções em favor de melhorias no bairro. (SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL I, 2004).

O complexo Grande Pirambú se divide nos bairros: Tirol, Nossa Senhora das Graças, Cristo Redentor e Quatro Varas. Após essa divisão o Pirambu atualmente, é denominado Bairro Nossa Senhora das Graças pela prefeitura de Fortaleza.

A escola Marvin, já foi reconhecida pela comunidade como profissionalizante desde a década de 1970, quando fornecia na época cursos técnicos como secretariado, mecânica e eletrônica. Após o fim da política nacional de educação profissional articulada ao ensino médio nos anos 1970, a escola voltou a fornecer o ensino regular, fato que durou até 2008, quando passou por reparos estruturais provenientes de recursos do Governo do estado para abrigar o novo projeto.

Desde 2009 quando passou a ser profissional a EEEP Marvin formou mais de 320 estudantes em cursos de nível técnico, sendo 3 turmas de Enfermagem, 3 turmas em Informática 1 turma de Técnico em Turismo, 2 turmas de técnico em Hospedagem e 2 turmas de Vestuário Modelagem.

O prédio atual da EEEP Marvin é bastante amplo, ocupando parte significativa da Comunidade de Nossa Senhora das Graças. Frequentemente sofre com problemas estruturais ligados à falta de água e ao calor, fator muito lembrado por alunos e professores.

O entorno da escola é densamente habitado e rodeado de moradias, muitas das quais informais (ver figura III e mais fotos no anexo II). Casas, casebres e barracos multiplicam-se com o passar dos anos pressionando o uso e a ocupação do solo urbano o que reflete no aumento de resíduos sólidos e lixo espalhado pelas ruas da comunidade.

**FIGURA III - Entrada da escola****GOMES, 2015**

A mesma situa-se próxima à um batalhão da polícia militar, também é próxima de outras escolas e projetos sociais. Da rua de acesso é possível ter uma visão de parte do oceano atlântico. O litoral próximo ao prédio foi recentemente objeto de reordenação urbana conduzida pela prefeitura municipal de Fortaleza no programa intitulado Vila do Mar. Esta reordenação foi responsável pelas remoções de muitas famílias que ocupavam as faixas litorâneas. Este processo já ocorreu inúmeras vezes na história do Pirambú. Segundo Souza (2006):

Com o crescimento de favelas como o Pirambú, Lagamar e Verdes mares, dentre outras, iniciou-s, ainda na década de 1960 , os conflitos pela posse da terra. O Pirambú, bairro situado no litoral Oeste da cidade, ao lado da Zona Industrial da Av. Francisco Sá em área relativamente próxima ao centro da cidade, foi uma das primeiras favelas a sofrer os problemas de expulsão. (p. 154).

O clima de insegurança interfere principalmente na rotina dos profissionais que atuam na escola como os professores, porém os alunos que lá vivem sentem-se inseguros apenas em

relação à determinados locais do bairro. A fala de muitos revela um certo grau de naturalidade a respeito dos acontecimentos violentos que perpassam o cotidiano do bairro.

O grande Pirambú ocupou durante muitos anos as primeiras posições nos índices de criminalidade em Fortaleza, fato comprovado pela memória local dos moradores e também pelos noticiários policiais da década de 1980 e 1990. Era bastante disseminado na mídia os frequentes conflitos entre gangues rivais. De acordo com relatos de quem vive a mais tempo no bairro as gangues diminuíram mas ainda existem em territórios específicos.

Em síntese a comunidade de Nossa senhora das Graças inserida no Grande Pirambú é um espaço onde claramente pode-se perceber a exclusão social materializada nas ruas, nas construções, nos relatos e na memória local. A pobreza e a escassez de serviços básicos fizeram do bairro espaço de surgimento de inúmeros conflitos e movimentos sociais que reivindicassem o direito à terra, ao trabalho, à saúde e à educação. A violência urbana é apenas uma das faces desse espaço contraditório, que também se caracteriza pela intensa vida comercial diurna e pela territorialização de determinados locais por grupos sociais organizados tais como pescadores, comerciantes, moradores, ou mesmo sujeitos inseridos no tráfico de drogas.

Dessa forma a localização da escola Marvin ressalta o seu papel na formação dos atores sociais daquela comunidade. Passa a ter uma função central na conscientização e emancipação dos indivíduos, isto se compreendemos a instituição escolar enquanto lócus do desenvolvimento humano crítico, capaz de compreender a realidade e dela participar ativamente rumo a um processo transformador.

## **7. Encurtando as fronteiras**

As observações participantes foram realizadas em dois períodos distintos da pesquisa: um no final de 2013 e o outro de Novembro à Dezembro de 2014. A primeira intervenção realizada em 2013 resumiu-se num trabalho de campo que durou uma semana com o objetivo de informar à algumas pessoas da escola o caráter da pesquisa além de sondar algumas informações sobre o histórico da instituição e dinâmica de funcionamento. Esta etapa caracterizou-se por uma intervenção experimental.

A segunda intervenção realizou-se em 2014 nos meses de Novembro e Dezembro. Ao todo foram 10 visitas in loco totalizando cerca de 54 horas de observação. Além destas foram realizadas 8 entrevistas e 1 grupo focal.

As observações visaram principalmente transpor o olhar do pesquisador para um viés mais experiencial. Tentou-se no diário de campo captar o clima escolar e suas implicações nos processos pedagógicos de convivência, aprendizagem e interiorização de discursos. As observações foram realizadas dentro das próprias salas de aulas, laboratórios, reuniões de conselho de classe, reuniões de formação de professores, sala dos professores, direção, refeitório e espaços de sociabilidade (ver fotos em anexo II).

O estranhamento inicial entre pesquisador e os sujeitos foi recíproco. Com o passar do tempo meu acesso e convivência na instituição aproximaram-se cada vez mais da rotina diária da escola. No início minha presença era visivelmente mais estranhada pelos professores do que pelos alunos.

Um fato interessante que pude perceber é que quando se fala em avaliação de programas muitos profissionais da educação recebem esta informação com receio e incredulidade. É muito provável que ainda façam uma articulação entre a ideia de avaliação com o monitoramento. Alguns profissionais chegaram a me perguntar se eu estava representando a Secretaria de Educação.

Desfeito tais equívocos a relação com os demais tendeu a se aproximar da rotina banal, exceto pelo fato de que a maioria sabia que eu estava ali como observador e professor pesquisador.

Não há naturalidade total nos gestos e nem nos discursos por mais que enquanto pesquisador nos esforcemos para ser imperceptíveis. Não há neutralidade em se fazer pesquisa. Por vezes em campo me vi falando sutilmente através dos meus gestos, maneiras de falar e mesmo de se vestir. Notei que para “não ser percebido” tinha que procurar neutralizar meu sistema de crenças e símbolos. Algumas vezes essa tentativa não tinha êxito, outras sim.

Nas primeiras observações em sala, ou seja junto do corpo de alunos percebi que existe uma questão central a ser considerada em qualquer trabalho de avaliação no âmbito de uma escola: os jovens são bastante ansiosos e na maioria das vezes agitados. Em quase todas as aulas que entrei os professores levavam tempo considerável para “acalmar” o ânimo dos estudantes.

O jovem é espontâneo, pensa e se comunica com uma linguagem própria, sustenta signos e valores os mais diversificados possíveis. Talvez seja impossível compreender com êxito a origem e a natureza destes comportamentos analisando um caso particular situado numa realidade particular. Contudo é possível fazer entre estas categorizações analogias e comparações, na medida em que se levam em consideração categorias mais amplas que repercutem na vida destes sujeitos tais como a família, o trabalho, a formação e a educação.

A construção da identidade destes jovens passa pela apropriação de símbolos de seus grupos sociais, sendo que a esfera do consumo se caracteriza como eixo definidor de seus projetos de vida tendo em mente que o trabalho na contemporaneidade assume feição de atividade ocupacional estranha a vida, de onde o tempo gasto é transformado em mercadorias com valor de troca e não mais como valor de uso. (ARAÚJO, 2005).

Muitos estudantes mostraram-se cansados devido à rotina da escola ou dispersos em relação aos conteúdos trabalhados, nos dois casos a impressão para quem observa é de certa indiferença em relação à aula. Porém esta atitude precisa ser posta no contexto da instituição escolar em seu modelo atual.

Em algumas turmas presenciei apresentações de trabalhos em grupo onde apesar do imprevisto de alguns a maioria se saiu bem. Em todas as aulas que observei o professor atua como mediador principal dos conflitos e dialoga constantemente com os estudantes. A impressão que se passa é que alunos e professores se conhecem muito bem e que certos aspectos da vida pessoal de ambos acabam se misturando no espaço da escola.

Em uma aula específica uma questão chamou-me atenção. Uma professora ressaltava a importância dos alunos tirarem boas notas no SPAECE (avaliação externa), utilizando o argumento de que boas notas nessa avaliação trariam mais recursos para a escola além da premiação individual. Nesse momento um aluno comenta de forma espontânea que a escola não devia preparar somente um grupo específico de alunos para a avaliação externa. Esse fato me fez indagar mais sobre a dinâmica do SPAECE na escola.

A hora do intervalo de almoço é destacadamente a hora mais apreciada por todos. Após as refeições muitos estudantes utilizam os espaços do prédio para um descanso precário. Os poucos lugares à sombra e com boa ventilação são muito disputados. Formam-se filas nos banheiros para se tomar banho. Alguns dirigem-se à quadra de esportes, outros aproveitam o tempo para namorar e parcela considerável adere aos estudos nesse horário. Outro fato de destaque é que esse tempo é frequentemente utilizado para a conclusão de projetos desenvolvidos por alunos e professores: ensaios e pesquisas são os mais comuns.

Ao visitar o laboratório de modelagem percebi a ausência de uma ventilação apropriada. Nesse momento apenas parte da turma estava na aula prática. O espaço não era apropriado para receber toda a turma e o calor potencializava isto. Alguns alunos demonstravam conhecimento em costura outros apenas assistiam ao trabalho, e outros cortavam tecidos auxiliando a professora. Não haviam materiais suficientes para a classe. Ao indagar os alunos sobre essa situação alguns responderam que escola não recebe o recurso suficiente e que os materiais só vêm a partir dos resultados no SPAECE.

Presenciei também uma reunião de professores da área de linguagens e códigos onde se discutiam as finalidades do currículo escolar e suas possíveis adequações. O grupo mostrou-se bastante participativo na discussão e foi possível perceber que cada profissional defendia seus pressupostos sobre o assunto baseados na experiência cotidiana. A reunião fazia parte da formação do Pacto Nacional Pelo Ensino Médio e era coordenada por um professor da própria escola.

Ao fim das observações realizei um grupo focal com estudantes das turmas observadas. Ao elencar alguns nomes pedi que os próprios professores me indicassem possíveis pessoas para participar deste experimento. Ao todo foram dez estudantes. Cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Metade cursava o terceiro ano e era da turma de informática, a outra metade cursava o primeiro ano na turma de modelagem. O objetivo do grupo focal era captar as impressões e sentidos que eles haviam construído acerca do mundo profissional além de outros significados construídos na rotina da escola. Dessa forma o grupo de alunos do terceiro ano demonstraram opiniões mais amadurecidas em relação aos temas propostos. A seguir tem-se a transcrição do grupo focal, com algumas pequenas omissões, os nomes de todos os participantes foram alterados. O experimento ocorreu em um dos laboratórios de informática com as portas fechadas.

O grupo focal mostrou-se apropriado para captar macrovisões e sentidos construídos coletivamente e individualmente acerca da escola. Ele foi pensado na forma de trazer as principais ideias dos sujeitos sobre algumas temáticas relevantes. Nele cada indivíduo, não obrigatoriamente falou o que pensava sobre cada macro temática. As temáticas foram: Bairro, Professores, Estrutura da escola, Futuro profissional, Empreendedorismo, Universidade, SPAECE, Laboratórios, Almoço, Disciplina Autonomia e Gestão. Os alunos mostraram-se bastante participativos e empolgados com a possibilidade de expressar suas visões. Apesar do clima descontraído todos levaram a sério os questionamentos e mostraram preocupação em não serem injustos em algum julgamento ou juízo de valor.

As falas a seguir em negrito são do pesquisador ou documentador, as em itálico representam partes que foram destacadas para análise posterior:

#### GRUPO FOCAL – TRANSCRIÇÃO

**D: bom dia pessoal gostaria de agradecer a disposição de todos vocês e explicar que isto se trata é::: de um grupo focal onde iremos discutir algumas questões ... temas referentes à escola Marvim ... este momento será gravado como eu anteriormente já tinha explicado mas diante mão não fiquem preocupados pois todos os nomes serão alterados**

((risos na sala))

**D: ... gostaria que vocês fossem BEM a vontade para falar ok? Primeiramente eu gostaria de saber como foi a chegada de vocês na escola? Ou seja como vocês chegaram até aqui e como se deu essa escolha**

(F): quem começa?

(P): vai tu primeiro ((apontando))

(N): nem eu não ... vai tu Fernando

((risos e nervosismo))

(F): olá meu nome é Fernando tenho quinze anos e ingressei na escola Marvin há dois anos atrás eu vim estudar aqui por causa da acessibilidade é um pulo da minha casa ... tipo ai eu gostei mesmo eu vi que aqui tinha muito futuro pra mim ... quando eu entrei aqui vi que a realidade era ... era quase igual ao que eu imaginava ... fui aconselhado antes e ouvi muitos comentários sobre essa escola ... assim eu entrei em Informática aprendi coisas que eu não sabia.

(C): meu nome é Caroline tenho 17 anos ... quando eu cheguei no Marvin eu já conhecia a escola sabia que antes não era profissionalizante por conta do meu irmão já ter estudado aqui ... descobri que aqui tinha virado profissional e voltei também escolhi por conta da acessibilidade .

(E): meu nome é Erick tenho 17 anos cheguei indicado por algumas pessoas e o que mais me atraiu pra cá foi a questão de ser profissional.

(L): meu nome é Leonardo eu tenho 17 anos eu cheguei aqui mais interessado no tempo integral não foi muito pelo ensino profissional e::: ... eu tinha uma expectativa que eu achava que ia ser uma coisa BEM melhor ... mas assim ... não ficou TÃO ruim ... foi basicamente isso eu que insisti pra minha mãe me inscrever aqui pois ela mesmo não tinha ideia de escola para me matricular.

(P): meu nome é Patrícia tenho 15 anos e (...) tipo (...) quando eu saí da minha escola antiga a única escola profissional que tinha era próximo era essa, o pessoal falava que (...) e também minha mãe estudou aqui então eu vim pra cá por causa disso ... por causa do curso também Modelagem e Vestuário ... eu gostava muito.

**D: como era essa escola que você estudava?**

(P): era particular ficava ali na Lesta Oeste tinha Ensino Médio também mas meu pai achou melhor que eu fosse estudar na escola pública por que na pública tem mais oportunidades pra gente do que na particular.

**D: por que ela achava isso?**

(P): tipo eu vou fazer e acabar o terceiro ano lá na escola particular aí pronto ... acabou ... vou ficar parada ... já aqui não ... tem o estágio ...

(J): meu nome é João tenho quinze anos e eu vim pra cá por que minha mãe quis ... ver se eu tomava jeito na vida ((riu)) ((comentários ao fundo)) depois de duas suspensões ainda não.

(K): meu nome é Kelly tenho quinze anos e ... eu queria fazer um curso de modelagem no estado e minha casa é bem aqui perto.

(B): meu nome é Bernardo tenho quinze anos ... eu cheguei no Marvin através da minha irmã que já estudava aqui na enfermagem e também pelo curso de modelagem que eu queria eu vim aqui por que eu sabia que tinha futuro pra mim ... tinha emprego ... que tinha curso ... tudo.

(N): meu nome é Nara eu tenho vinte anos e eu vim para essa escola por que duas professoras minhas da antiga escola a Iris e a Liliam vieram ... aí também meus outros professores falaram que ia ser legal por que aí tinha o curso que eu queria fazer hospedagem ai eu não quis mais hospedagem depois eu passei pra informática e lá eu mudei meu comportamento por causa da diretora de turma e ... eu gosto e pronto.



(R): meu nome é Raquel eu tenho quinze anos e eu vim pra cá por que eu me interessei bastante pelo curso e também por que meu irmão já estudava aqui.

**(D): ensino Médio ou Ensino Fundamental? Qual deles contribuiu mais para a formação de vocês?**

(N): é pra falar o que? E pra comparar os dois?

**(D): pode ser**

(P): eu acho que o ensino do fundamental é mais pra você aprender o conteúdo que mais cai em prova e o Ensino médio é só pra complementar.

(N): as vezes no ensino médio agente vê com mais aprofundamento aquilo que agente viu no fundamental

(L): no meu caso foi o contrário ... eu acho que no ensino fundamental eu aprendi mais coisas da vida como comportamento respeito formação humana eu acho que eu trouxe mais assim ... pequenas coisas que os professores falavam nas aulas que eram válidas ... já no ensino médio tive que correr atrás do que eu não aprendi no fundamental ... matérias conteúdos ... eu acho que no ensino médio foi mais assim conteúdos

(F): bem assim ... o ensino médio foi mais pra mim ... foi mais propício por que eu aprendi mais coisas ... pronto por exemplo se o conhecimento que eu tenho hoje eu tivesse no fundamental eu tava ganhando muito dinheiro ((riu))

(C): eu não vou mentir eu não estudava no ensino fundamental ... era empurrada com a barriga ((riu))

(J): eu também ((riu))

**(D): o que é ser empurrado com a barriga?**

(L): é tipo assim o professor tá cansado de ver a tua cara aí ele aprova todo mundo.

(F): eu não queria nada com a vida ... reprovei uma serie ... no Ensino médio eu vi que a coisa era mais séria ...

(C): tem gente que não aguenta não ... desiste ... tem turma que começa com quarenta e cinco alunos e termina com menos de trinta

**(D): falem sobre a estrutura da escola**

((risos e comentários))

(F): é irônico agente estar falando nisso e estar numa sala climatizada né ((riu))

(C): não mas sinceramente ... a escola ... melhorou muito desde 2009 pelo que contaram pra gente ... tipo não tinha ventilador as salas ficavam inundadas ... bem ... essa escola tem tamanho para ser uma escola profissionalizante mas a estrutura que está atualmente deixa muito a desejar.

(L): é uma progressão muito pequena em vista do tempo que passou e agente vê assim aos poucos ... assim não satisfaz agente ... muda uma coisinha numa sala aí passa três meses muda outra coisa em outra sala ... é uma coisa assim de pouquinho em pouquinho.

(F): aí entra a questão da adaptação ... sobrevivem os mais fortes ((o grupo todo riu))

(N): você terminar o ensino médio aqui no Marvim é questão de sobrevivência ... só os mais fortes que aguentam

(P): a questão do laboratório de modelagem é crítica ... tá faltando materiais ... tecido máquinas etc sem falar que é muito quente assim como todas as salas

(C): o banheiro pelo menos passamos mais de um ano esperando pela construção de outro por que o antigo não dava era muito precário ((risos na sala))

(N): é o drama do banho aqui ... muita gente e pouco espaço sem contar quando falta água

(C): por exemplo ... teve um tempo que o banheiro novo das meninas passou a ser misto ... isto é claro sem o conhecimento dos coordenadores ... só que depois de um tempo as meninas pararam de aceitar isso por causa da sujeira que eles faziam

**(D): durante o intervalo do almoço já que muitas pessoas moram aqui perto vocês não podem ir em casa?**

(B): não por que nos não podemos substituir o cardápio da escola além disso alegam que se por acaso alguém passar mal por causa da merenda a culpa é da escola

(F): uma coisa que nunca vai pra frente é a limpeza das salas ... tipo agente sabe que tem poucos funcionários então as vezes a turma se mobiliza pra lavar a sala agente tira todas as cadeiras

(D): vocês já visitaram outras escolas profissionais? O que acharam?

(N): sim o Paulo Petrola ((Escola)) ... lá é muito diferente daqui a estrutura nem se compara .. mas eu não queria estudar lá

(C): o foco lá é que o aluno tire notas boas ... aqui essa preocupação existe mas se trabalha muito mais o lado humano ... a parte ética cidadã e os conteúdos ... mas eu acho que aqui no Marvin eles não focam muito nos conteúdos mas sim no social tipo resgatar alunos com mal comportamento fazer com que os alunos criem algum objetivo de vida

(L): o problema é que quando chega no terceiro ano eles quer cobrar da gente uma coisa que não deram no SPAECE ((avaliação externa)) eu por exemplo queria estudar no Paulo Petrola pois eu concordo que deveriam cobrar mais essa parte dos conteúdos

(N): mais é importante falar que o Paulo Petrola foi construído para ser escola profissional aqui não ... o Marvin foi adaptado ... foi o que disseram os professores

**(D): falem sobre o bairro em que se localiza a escola:**

(N): eu acho que o bairro que é o Cristo Redentor tá se desenvolvendo ainda né ... não tá tão perigoso quanto antes

(F): aqui é Cristo Redentor antigo conjunto Japão com Nossa Senhora das Graças ... antigamente se chamava conjunto Japão ou Ajuda Mútua e depois chamaram de cristo redentor ai fizeram a junção de tudo isso ai e chamaram de Grande Pirambú.

P. tem gente que chama de vila do mar também

C. [não é por que as pessoas generalizam

(C): não ... o Pirambú é pra cá pra baixo ((apontando direção)) não é pra lí ...

P.[querendo ou não tudo se torna Pirambú

**(D): qual a sensação das pessoas em reação aos acontecimentos violentos?**

(P): bem ... já é normal ... as pessoas já se habituaram

(F): eu tenho uma história de assalto aqui pra você ter uma noção ... eu fui roubado duas vezes pela mesma pessoas ... eu fui buscar na casa dele ... a mãe dele já sabia já tava me esperando ... sim cadê minha bolsa? ai ele devolveia tá aqui ((gesticulando com as mãos)) a sorte minha foi que ele morreu ((risos))

(N): ele já tinha ido tantas vezes na casa do cara que a mãe dele já conhecia ((risos))

(K): eu acho muito perigoso ... e eu venho a pé todo dia com a minha irmã lá do Carlito Pamplona

**(D) o que vocês acham da entrada da escola?**

(L): o bairro não valoriza muito a escola não ... o povo das redondezas tinha a mania de jogar lixo pelo muro da escola ... uma vez em plena época de prova uma vizinha estava ouvindo música nas alturas mesmo

(F): era melhor chamar esse povo dai da frente ((referindo-se à uma ocupação irregular)) pra vir reformar a escola por que pense num pessoal pra construir rápido ((risos)) ... agente olha um dia quando vê no outro já tem um monte de barraco construído ((risos))

**(D): o que vocês pensam sobre o SPAECE:**

(J):sei lá

(K): é uma prova com um nível bem fundamental ... ela tem coisas muito do fundamental ... se a pessoa não souber não adianta por mais que a pessoa leia a questão ela não vai conseguir fazer se não souber o conteúdo

(J): é cheia de pegadinhas

(B): o que adianta a questão ser fácil mas você não saber o conteúdo? Você sabe a mais que aquilo mas não sabe o básico

(F): por exemplo dois mais dois é igual à quatro porém se você não ler o contexto daquela questão você vai se enganar

(J): são coisas simples que acabam nos confundindo

(L): por mais que seja chato eu não gosto pelo fato de não ser obrigatório para todos os terceiros anos ... no terceiro ano são escolhidos apenas dez alunos por sorteio de acordo com o que diz a Seduc

(C): a partir do ano passado eles começaram a usar o Enem também como forma de avaliar o terceiro ano

**(D): tem premiação?**

(J): é trezentos e vinte e cinco em matemática e trezentos e cinquenta em português para se conseguir a premiação

(F): e a nota não pode ser muito diferente entre uma matéria e outra

(C): para agente do terceiro e segundo ano o Spaece seria o Enem ... quem atingir uma certa nota ganha também ... nesse caso quinhentos e quarenta pontos no segundo ano ganha o notebook e quinhentos e sessenta no terceiro ganha também

**(D): é difícil atingir essa pontuação?**

(F): pra mim sinceramente n/ao acho difícil não

(L): é difícil assim para alguns por que os professores estão mais interessados em formar cidadãos do que alunos para essa avaliação

(F): aqui eles trabalham mais a ética do que a lógica

(L): é uma escola muito boa para o desenvolvimento humano mas não para a formação acadêmica

(P): se você tiver um problema é só conversar com algum professor ... ele faz o papel de psiquiatra ... pai

(L): é em relação à isso é muito bom

(K): e de tanto conviver eles já sabem se a pessoa tem algum problema eles perguntam “por que hoje você esta tão calado?”

(F): a relação entre alunos e professores é como se fosse uma nova família ... por exemplo se o professor chega cabisbaixo com certeza a sala percebe e ai os alunos tentam descontrais o clima ... a mesma coisa com o aluno ... o aluno chega tá triste sempre tem aquele professor que vai chegar e perguntar o que tá acontecendo

(P): voltando para o Spaece tem a questão de que não é somente acertar uma quantidade x de questões ...

(J): é descritores ... tem a questão tipo ... se você acertar uma questão que é difícil e depois errar uma que é mais fácil eles vão pensar que é por chute ai a questão é tipo anulada

**(D): vocês demoram muito pra fazer essa prova?**

(P): eu demoro

F.[ eu particularmente demoro

(J): eu também

L. [ eu demoro

(J): modéstia a parte por mais que eu diga que eu marco qualquer resposta eu sempre leio todas as questões ((risos))

(D): por causa do notebook?

(J): também

(F): não

L. [não

(L): assim eu me importava mais com esse negocio de premiação no ensino fundamental hoje no ensino médio nem tanto

C. [eu nunca liguei pra esse negocio de Spaece que eu não tinha paciência pra fazer essa prova não ... por que os fiscais agente tem que ficar seguindo o que os fiscais estão dizendo ai tem a questão dos blocos eu achava aquilo um saco eu não tinha paciência pra ficar respondendo ... ai o pessoal falava mas tu vai ganhar o notebook e eu que se exploda esse notebook

F. [ não falando sério se der prêmio eu faço a prova se não eu não faço não

K. [ tem aquelas perguntas desnecessárias que fazem perguntam se agente tem geladeira naquele questionário lá

L. [ é uma pesquisa socioeconômica

**(D): falem como esta sendo a pratica do empreendedorismo**

((discussão))

(C): assim vem várias coisas na cabeça com esse tema

(B): te que lembrar das aulas de TPV

(J): é tipo como aprender à montar um negócio como fazer ele dar lucro

((muitas vozes ao mesmo tempo, nenhum consenso))

**(D): vocês consideram essa matéria importante?**

(N): com certeza você abrir um negócio é muito complicado você tem que saber cada passo

(J): faz agente pensar em sei lá abrir um negócio

(L): essa matéria por ser (destaque) na escola profissional é muito válida por que ... e principalmente no terceiro ano que é onde tem a::: .. os alunos eles começam a abrir a mente e eu acho que tipo assim não tem um melhor momento pra ela ser inserida... por que lá eles podem ter noção de::: alguma coisa assim própria pro futuro ... ou então de participar de uma coisa muito grande depois eu acho que é válida

(F): pois é eu acho que é basicamente meio que o olhar daquela pessoa que entra no primeiro ano não tem muita noção do que são essas matérias tpv empreendedorismo e assim como vai passando o tempo vão começando a clarear a mente tipo o cara pensa lá na frente caraca é isso que eu quero fazer por que creio eu que no primeiro ano eles não tenham um futuro planejado não quando eu entrei aqui eu falava mah não se o que eu vou fazer não

(N): eu agradeço a essa matéria por que se não fosse por ela lá em casa não tinha o que comer né ((risos)) por que lá em casa era uma lanchonete que aí não andava muito bem então eu acabei falando pros meus irmãos minha mãe e mostrei as apostilas e todos os dias eles iam seguindo os passos dela hoje minha mãe tem uma filial

**(D): você pode citar que contribuições concretas isto deu ao negócio da sua família?**

(N): no caso ajudou a lanchonete da minha mãe ensinou agente a fazer pesquisa de mercado por que antes basicamente só comprava as coisas e vendia fazia e vendia só que ai os módulos que eles ensinaram e as apostilas que eles passaram diziam que primeiro agente tem que fazer pesquisa de campo ver como é que anda ver os preços ao redor saber é comprar do fornecedor essas coisas então os passo a passo que tinha na apostila ajudaram muito a minha mãe à comprar mais barato então essa matéria ajudou MUITO muito mesmo ajudou a minha família bastante

(F): você devia perguntar isso pro pessoal do estágio por que entrar no estágio sem saber nada de empreendedorismo olha o pessoal marca em cima de você

**(D): por que?**

(F): vamos supor o cara tá aqui entrou na empresa ai de repente tem que falar sobre tal tema e o cara não tá preparado diz assim sei não ai se o cara tiver argumento pra falar já vão notar e dizer “vixi esse cara ai ta interado das parada”

(D): onde é o seu estágio?

(F): É lá nas dunas na empresa (grimause) na (sagarana) é uma empresa que fornece produtos de rastreamento tipo gps tudo eu lá sou da infra sou da manutenção essas coisas eu faco

manutenção de todas as áreas lá na empresa e fico dando apoio aos outros funcionários e eles vem as vezes cobrar vem conversar muito comigo e eu meio que tenho argumentos mínimos

**(D): como termina essa disciplina?**

(P): só tem para o primeiro ano agente recebe tipo um certificado não tem provas não são vivencias trabalhos cada aula é uma nota agente tem que desenvolver um produto essas coisas

**(D): o que são as disciplinas intituladas mundo do trabalho e projeto de vida?**

(P): mundo do trabalho é uma disciplina pra gente se preparar tipo como se portar diante de uma entrevista de emprego mais ou menos isso ... projeto de vida é::: pra você meio que::: curar da depressão que agente tem ((risos)) ela trabalha a sua autoestima a sua saúde

**(D) o que vocês estão vendo nessa disciplina?**

(P): com a Rosa é só leitura com a Ozira é ... o pessoal tá jogando dama ... ela inventou umas coisas uns projetos pra gente trabalhar dentro da escola (enfeitar) a escola

(C): para nós do terceiro ano essa disciplina de mundo do trabalho é a nossa antiga tpe ((preparação para o mundo do trabalho)) mas no terceiro ano ela não existe mais ela englobava tudo isso que ela falou como se portar numa entrevista também fazia agente pensar em metas para o futura tipo qual é a sua meta de vida

L. [ agente tinha uma aula extra de espanhol também nela né

**(D): vocês pensam em cursar o ensino superior?**

((silencio))

(R): eu penso muito em ser psicóloga

(J): acho que alguma área de contabilidade algo que envolva matemática

(P): eu não sei ainda sinceramente

(B): eu quero ser modelista que é o que eu sempre quis fazer

(C): eu tô frustrada indecisa ... ((risos)) eu ainda tou escolhendo eu quero arquitetura

(L): eu tô num impasse por que::: eu tenho planos mas nada que::: eu levei tão a serio eu to esperando o resultado da federal ((universidade)) mas se for pelo resultado da federal é psicologia mas talvez eu não consiga se for em alguma particular vai ser direito por que eu acho que direito eu tenho mais ramificações para receber um retorno financeiro que talvez seja mais rápido que o retorno financeiro da psicologia

(F): ciências da computação no caso ... desde o primeiro ano sempre foi essa a minha meta ser da área da informática mas antes eu pensava em engenharia ou mecatrônica porém na computação eu vi algo que eu me identifico mais tanto na parte do hardware como como do software

(N): em pensava muito em educação física sabe em ser professora é isso que eu gosto e eu continuo com esse pensamento até hoje

(E): eu quero fazer ciências da computação

**(D): o próximo tema gente eu gostaria que vocês falassem um pouco sobre o que é a TESE?**

(F): o que é tese?

(N): tese é o nosso tcc é? É o tcc né que agora se chama portfólio?

(P): o que é isso?

(N): é tipo tudo o que você faz na escola no final do terceiro ano você escreve entendeu tipo um livro

P. [são quantas páginas trinta é?

C. [ não ... é por que antes o tcc era pra ser apresentado e tinha o escrito ... o da gente agora é só o projeto

(L): tinha o escrito o apresentado e o projeto ai tiraram o projeto e deixaram só a apresentação e o escrito que agora virou o portfólio ... no caso marcaram o nosso pra janeiro ((2015)) mas só pode acontecer depois que todo mundo terminar de estagiar todos da turma

N. [ então só em março por que ainda tem gente estagiando

P. [ muita

(L): pois é muita gente tá muito atrasado no estagio

P. [ esse povo é TÃO negativo vocês vão começar a estagiar o dia todim ((gesticulando))

(L): ou seja agente vai ter que voltar pra escola pra fazer

(F): assim é obrigatório agente fazer isso por que se não fizer não recebe o diploma

(P): é como se fosse a prova final de tudo

**(D): o diploma demora pra sair?**

(F): demora muito... teve uma menina que veio pegar o dela semana passada ele se formou ano passado

L. [ mas eles dão declarações entendeu de conclusão

**(D): gostaria que vocês falassem um pouco da prática nos laboratórios**

(B): a prática é melhor que a sala de aula na prática a gente aprende mais

P. [ mais o pessoal avacalha tipo uma vez por mês a gente vai assistir um filme ai o pessoal vai e fica conversando fica bagunçando ai prejudica agora agente mal vai aos laboratórios os professores pararam mais por que eles é quem levam o carão né por que eles é que são os responsáveis pelo local

(N): se é pra fazer trabalho eles preferem deixar agente na sala mesmo

**(D): o que vocês acham dos laboratórios de informática?**

(P): nessa parte eu vou ficar calada ((risos))

(N): tem o que precisa ne

(P): pra vocês né por que toda vez que agente precisava do laboratório para fazer um trabalho do nosso grupo tiravam o hd trocavam a máquina eu não vou nem dizer quem era ((demonstrando stress)) ou apagavam as nossas pastas

N. [ não tem organização falta organização qualquer um pode mexer e apagar

(C): agente tentou até organizar os laboratórios de informática tanto pra gente como para os outros alunos agente formatou todos tentou colocar aplicações colocamos um padrão pra gente pras turmas de informática pros meninos mas não deu certo os meninos aprendem tem aula só pra aprender a formatar então agente chegava os computadores estavam todos alterados

(F): mas o laboratório em si é bem melhor que a sala de aula por causa do conforto né ... o ar condicionado as cadeiras só em você estar nessas cadeiras aqui já é outro conforto

**(D): no próximo tema queria que cada um falasse um pouco sobre os professores e sua relação com eles**

(J): não tenho nada contra não ... só a Aurineide mesmo ((risos)) por que ela não consegue dar aula ela passa a aula toda brig... brigando com a gente ai para a cada 5 minutos e fica dizendo "eu não consigo dar aula aqui" eu saio logo peço pra sair e fico as duas aulas

C. [ ainda bem que a sala dos professores mudou de lugar né ((risos)) por que tudo que agente falava aqui dava pra escutar lá

(R): assim o que eu tenho a dizer dos professores daqui é que alguns professores dão uma aula super legal super ótima já outros ... enrolam sei lá ficam conversando com os alunos eles passam a atividade e não corrigem eu acho isso chato

(P): olha eu gosto muito de todos os professores mas só que a Aurineide ((risos)) é um caso perdido ... ela passa tarefa ai no meu caderno tem seis ponto chaga no diário dela não tem nenhum ... ela fica falando a aula toda começa com aqueles trabalhos discursivos

((risos))

(C): eu não tenho nada contra os professores se bem que quando eu estou naqueles dias eu discuto com deus e o mundo ... tem alguns professores que você sabe que a aula é chata mesmo você não consegue ficar prestar atenção e você fica aguniada quer sair da sala mas os professores em si assim como pessoa eu não tenho nada contra eles até por que quando agente

precisa são eles que tão lá ajudando agente quando ninguém tá mais nem ai ((emocionada)) eu não vou chorar não ((risos))

(L): eu gosto deles de todos eles ((risos)) a maioria são bem jovens eles tem uma idade bem próxima não muito próxima mas bem próxima da gente tem um pensamento quase que parecido só que lógico né mais maduros e isso ajuda na aula deles só que tem assim alguns que são bem ultrapassados o método de ensino é ruim não que seja totalmente ruim mas é uma coisa assim bem antiga que acaba desmotivando agente por que não prende a nossa atenção.

**(D) o que seria esse método ultrapassado pra você?**

(L): assim alguns professores mais jovens eles sabem chegar na gente e conversar pra manter a nossa atenção e o professor ultrapassado não ele vai chegar com o conteúdo a matéria a maior importância pra ele é JOGAR AQUELE CONTEÚDO NA SUA CARA pra você e não que você entenda de uma forma dinâmica

(C): e tem professor que estão mais preocupados se TODOS estão prestando atenção se um tiver conversando ele quer que aquela pessoa CALE A BOCA e o pessoal que tava tentando prestando atenção fica totalmente perdido e acaba nem tendo aula é só briga briga briga

P. [ a Aurineide é desse jeito

(F): em relação aos professores vou falar uma coisa assim séria agora ((risos))

P. [ até tú F ? ((risos))

F. [ não por que assim muitos deles vamos supor tem professor legal tem professor que é mais sério tem aquele professor que é muleque porém tem um tipo de PROFESSOR também que eu não gosto de falar o nome que discute TANTO com o aluno

P. [ ((risos na sala))

F. [ que acaba perdendo a matéria ... se o aluno tivesse é::: atrapalhando pronto se eu fosse professor mesmo eu mandava conversar com o Léo ((coordenador)) sei lá quer gritar vai gritar lá no meio da rua ... tem professor que perde tanto tempo mais tanto tempo brigando com aquele aluno que a matéria que agente tá interessado no momento que é útil pra gente ele acaba não dando por que tem aluno que fica chamando atenção direto

(L): e esses professores que brigam dessa forma são esses professores ultrapassados

N. [ NÃO ... eles brigam pra poder dar a matéria só que acabam brigando demais

F. [ tem professor que tá aqui dando a matéria tá dando a matéria aqui bonitinho tem o aluno fez alguma coisa ai ele vai brigar ... dar o sermão de vida vai contar da história dele de vida dele que antigamente era palmatória e milho “ bote o aluno ali no cantinho e pronto” “há eu método de ensino é como antigamente ... é eficaz ... todo mundo só aprende se quiser “ ai ele fica falando e todo mundo “CARACA QUE HORAS?”

C. [ acaba que a hora passa e ele só deu o sermão

(F): eu tô falando o lado ruim tranquilo ... o lado BOM ... tem professor que é super útil na hora ... tem matéria que eles explicam ai é::: vamos supor ... “dá de novo?” ((imitando um aluno perguntando)) ai o cara dá de novo ... é isso professor tem o lado tanto ruim dele ... não é ruim é a forma é a metodologia deles ... eles tem as tpms deles não importa se é mulher ou homem tem tem as falhas deles

L. [ até por que ele é humano né

**(D): mas vocês não acham que esse tipo de conversa é importante? Como vocês acham que o professor pode seguir com a aula sem advertir os alunos que conversam? Se eles simplesmente só expulsassem de sala em que momentos eles iam desenvolver esse lado afetivo com vocês?**

(F): sim se o professor perdesse mais tempo brigando na sala de aula e depois tirasse um tempinho pra uma conversa com ele fora da sala eu GARANTO garanto mesmo que cem por cento melhoraria muito mesmo

(L): e se fosse em uma aula só tudo bem mas é praticamente em todas

(N): e principalmente que tem aluno que ainda faz isso sabendo que vai tirar o foco do que o professor tá discutindo e vai fazer ele ficar chateado tem professor que se desmotiva entra na sala e ainda avisa “oh eu não tô nem com vontade nem de PISAR aqui dentro por que vocês não prestam atenção”

F. [ tem professor também que tem aquela coisa ... o estágio é uma coisa nova pra o aluno ai ele quer que o aluno depois de chegar do estágio esteja ali cem por cento prestando atenção se o aluno chega cansado ele fica meio que caindo assim de sono ai o professor diz assim “olha ali não ... acorda vai sai de sala”

N. [ quer dizer acorda o menino só pra ele ir dormir em outro canto

F. [ não mais tem aqueles alunos também que são filhas da mãe eu sou um deles ((risos)) isso é uma falha também mas o professor tem que ver o estado emocional do aluno quando chega do estágio também não é não Eric?

**(D): mas o estágio não é a tarde?**

(F): pois é meu caro mais só que é cinco horas de estágio é cansativo imagine

N. [ e tem gente que ainda chega e vai fazer cursinho de noite

(F): ai me fala da motivação você tá trabalhando de uma às cinco horas e tem aula de manhã ((ruídos ao fundo))

((entra uma professora na sala, depois sai))

(F): pois é era isso tem que ver o lado humano do aluno pois “há o aluno não faz nada em casa” mas é a primeira vez que ele está estagiando e ele não tá ganhando o dinheiro mesmo da empresa tá trabalhando praticamente de graça mais ai falam “mas o estágio não é nem obrigação da escola não” e agente também não é obrigado a ficar trabalhando de graça agente tem que ver tanto o lado do professor que tem a vida dele tranquilo mas tem que ver também a nossa

(N): como vocês falaram muito mal dos professores agora eu vou falar o MEU posicionamento a respeito deles ... não tenho nada a dizer contra pra maioria por que como professores eles são preparados agora tem professores que não sabem transmitir o conhecimento que eles tem e ... tem professor que eles são maravilhoso

F. [ maravilhosos ((corrigindo a colega))

N. [ e assim pra mim uma boa aula é aquela que o professor consegue fazer uma dinâmica em faça com que todos os alunos prestem atenção na aula ele pode ate ver dois ou três alunos conversando mas não vais parar a aula por isso pra pedir aos meninos pra calar a boca ... e tem professores podemos dizer assim que “a eu não quero dar aula” ai enche o quadro de coisas e diz “vocês se virem”

L. [ cópia

N. [ passa vários trabalhos bota umas vinte páginas na lousa bota uma ruma de questões e e depois ainda sai se amostrando dizendo que agente só aprende por causa que ele que ensina mas desculpa ai isso não é verdade

(E): minha relação com os professores é tranquila porem em sala de aula com relação ao aprendizado tem professores que não sabem dominar a aula por exemplo ele promove uma discussão sobre um tema polêmico ai a sala começa a discutir ai ele não tem mais aquele domínio sobre aquela aula ai a aula acaba uma bagunça

**(D): uma questão para todos vocês pensarem dos professores que vocês tem hoje em comparação aos que tinham no ensino fundamental qual seriam as principais diferenças? Tentem lembrar da escola antiga em comparação coma realidade hoje no marvim**

(N): o meu fundamental foi mais rígido do que o meu médio no caso o médio tá sendo mais amizades ... eu to tendo mais amizades com os professores do médio ... assim no fundamental eles exigiam muito muito muito mesmo notas boas e era pouca conversa ... aqui já é mais conversa sobre como eu tô em casa como é que tá a minha vida no trabalho ... aqui eu posso



dizer que é uma família pra mim ... por que eu desabafo mais com os professores daqui do que com minha mãe ... na verdade eu nem tenho muita conversa com a minha mãe ... por exemplo a professora L. eu conto tudo pra ela tem coisa que a minha mãe jamais vai saber mas a professora L. sabe então pra mim os professores do marvim no meu ensino médio são mais como uma família do que os professores do fundamental eles eram mais focados nos estudos por mais que eu não aprendesse mas eram assim ... e como aqui é o dia todo e é profissionalizante agente pega um vínculo muito grande

(P): ela disse tudo

**(D) vocês estão muito ansiosos pelas férias?**

(F): eu queria folga de uma semana não é nem férias não

(N): não por que eu sou do terceiro ano e eu vou sentir muita falta

(C): não beleza agente espera pelas férias só que esse mês de novembro e esse restinho de dezembro que vai ter aula tem muita gente lá na sala que tá sensível por que é o ultimo ano da gente aqui ((emocionada)) as ultimas semanas os últimos dias ...

L. [ olha... ((brincando))

C. [ cala a boca se não eu vou chorar

(B): durante as aulas o pessoal quer ficar em casa e durante as férias o pessoal quer vir para cá é complicado ((rindo))

(C): depois que agente entrou aqui no marvim com os trabalhos e atividades que os professores passavam as nossas férias eram praticamente aqui dentro da escola ... de manha ou a tarde era sagrado agente estar aqui dentro da escola

**(D): o pessoal do terceiro ano vocês estão com medo ou receio de se formar?**

(L): eu tô com receio

((comentários ao fundo))

C. [ por isso que eu disse eu tô frustrada

((muitas vozes ao fundo))

L. [ a responsabilidade aumenta

N. [ eu tenho medo de sair dessa escola e perde o foco

C. [ eu também

N. [ *perde o foco mesmo pelo que eu quero eu sempre quis ser mesmo professora de educação física mas nunca tinha e::: lutado por isso ... começou quando eu entrei aqui então eu tenho medo de terminar aqui e de repente acabar numa sapataria*

((risos))

F. [ *e qual o problema de uma sapataria?*

N. [ *por que não é o que eu quero*

**D. [ gente mas nada é definitivo**

N. [ *não o meu medo É ... por que aqui querendo ou não ... assim eu não ligo muito pro meu futuro não sei se você percebeu né pela minha idade né vinte anos ... eu nunca liguei muito pro meu futuro eu tenho medo de sair daqui e voltar a ser aquela pessoa de antes que não tava nem ai eu entrei aqui já fora de faixa*

**D. [ como se dá a matricula aqui pessoal?**

(N): tem que ter quatorze anos e quatro meses fechado

P. [ até mais

N. [ eu entrei aqui por causa das minhas notas boas

L. [ é boletim é através do boletim eles não podem fazer

C. [ você vem ai eles fazem a pré matricula ai eles fazem uma seleção ai depois você vem olhar o resultado

(B): só que esse ano eles estão pedindo as notas desde o quarto ano

(L): existe uma escola que faz uma entrevista com o aluno pergunta o que ele faz essas coisas ... só que eu ouvi dizer que não pode fazer isso que diz que isso não é certo que o único método de entrada é o boletim

B. [ é o boletim

N. [ tem tipo uma lei que proíbe isso você não pode avaliar o aluno com entrevista ela garante a entrada do aluno na escola assim .. se ... tiver vaga e o aluno tiver passado de ano a escola pé obrigada a aceitar isso

(P): mas se se inscreverem cem pessoas para o curso de modelagem ai eles vão pegar só os quarenta e cinco melhores

(N): é isso que eu to falando eu entrei aqui por notas boas fiquei em quarto lugar de quarenta e cinco então a avaliação não é pelo perfil de comportamento mas sim de notas por que querendo ou não se fosse só a entrevista não ia valer de nada ... no dia todo mundo ia vir bem vestido e ai falar um monte de mentiras por que todo mundo quer entrar ia dizer “eu amo estudar” “eu amo essa escola” “eu tiro notas boas”

(C): em dois mil e doze não teve muita gente escrito para modelagem precisou chamar em outras escolas

L. [ é por que é um curso novo

(P): então muita gente que queria entrar em enfermagem e não conseguiu foi empurrado pra modelagem

(B): modelagem é como se fosse o RESTO aqui na escola ((risos)) ... quem não consegue vaga na informática ai entra na modelagem ... mais agora o pessoal tá mais interessado por que tão fazendo muito desfile fora

(F): o pessoal entra em informática pra que? ai tem computador no laboratório facebook ... hospedagem é o que? viagem

L. [ ei mais tem o inglês técnico

(N): eu queria entrar por causa das viagens que tinha

(F): deixa eu falar tem na hospedagem inglês técnico e aulas de campo ... vestuário fazer roupa ... essas coisa o pessoal pensa logo nisso ... qual é o outro que tem aqui ... enfermagem não o pessoal se sente o máximo pra pegar aquele negócio que tira a pressão e tirar sei lá alguém passou mal teve febre desmaiou é isso

**(D) falem como é o intervalo do almoço aqui na escola:**

(P): há é a melhor hora

(N): é a hora que agente dorme toma banho come

(C): o almoço em si varia muito mas é ótimo ... no primeiro ano é que tinha uma tia que cozinhava muito mal ((risos)) eu detestava agente passava mal por que não queria comer de jeito nenhum por que geralmente aram sempre homens agente quase chora quando o tio Marcos saiu da escola ai botaram umas mulheres pra vim pra cá .. agente passou uma semana sem comer a professora teve que ir pegar maça na cozinha pra gente ... foi até nessa época que começou a tradição dos professores saírem da escola pra almoçar fora ... teve muito aluno que passou mal de fome tipo desmaiou e outros ate precisaram ir pra hospital

(F): teve um dia que teve sete desmaio aqui na escola

(P): foi o dia em que a ambulância veio buscar alunos aqui na escola

(N): aquela cozinheira parecia que tinha saído da prisão

((risos))

(C): isso quando não faltava almoço ... não fazia uma quantidade suficiente as ultimas turmas sofriam ficavam esperando

(B): gente hoje mudou melhorou muito

(C): agora tem suco hoje tá ótimo

(L): eles são amigáveis eles dão mesmo quando agente pede mais

F. [ alguns ... mais continuando sobre o horário do intervalo esse ano foi recorde o numero de assombrações de espíritos aqui na escola ((risos))

((risos))

(F): teve uma menina que ela chegou chorando esperneando sério por que ela tinha feito o jogo do copo e viu o cão

C. [ aqui na escola

F. [ ai o professor Paulo disse ei por que você não fez “assim” pra ele ((gesticulando)) e ela perguntou o que é isso e ele “ é o cão chupando manga” ... ((risos)) eu sou fã daquele ... ((palavrão))

((risos e brincadeiras))

**(D): pra vocês o que é disciplina?**

(B): respeito

(L): tá relacionada ao comportamento

(N): acho que é a valorização dos professores

(C): acho que aquela coisa de tanto os professores tem que entender e respeitar agente como agente deve isso a eles

(L): no nosso primeiro ano tinha muita baixaria ... muita rivalidade de uma turma com a outra por exemplo

C. [ e que acabava os professores também entrando em conflito por causa que tem o diretor de turma

L. [ e essa discussão foi levada até o segundo ano ... foi no segundo ano não foi C. que aquela menina foi expulsa?

N. [ a Luana?

L. [ foi ... ai teve uma briga muito grande muita gente de uma sala foi pra cima dessa aluna por que ela era insuportável ... também ela roubava as coisas ... mais de quinze pessoa foram pra cima dela ... essa briga foi parar na coordenação e os dois mais envolvidos acabaram sendo expulsos os outros foram suspensos eu acho que esse foi o ápice de indisciplina aqui

(F): menino aqui você sai preparado pra sobreviver em ambiente desértico ((risos))

**(D): fale mais sobre o papel dos diretores de turma:**

(P): o diretor de turma é tipo o seu coordenador pessoal

L. [ é

C. [é

N. [ é o seu responsável

F. [ é os seu advogado

C. [é ele quem liga pra sua casa fala com a sua mãe ... agora quando ele não estiver ai é o coordenador mesmo da escola

(N): agente dá mais satisfação pra eles do que pra os coordenadores

(L): eles são o intermédio ... pra gente chegar na diretora tem que passar pelo diretor de turma e depois o coordenador ... não necessariamente

(C): no caso se agente precisa de alguma coisa e nem o coordenador ou a diretora estão aqui estão resolvendo alguma coisa

**(D): o que vocês acham que seja a autonomia?**

((comentários e discussão))

(F): eu sei o que significa mas eu não sei expressar

(L): independência

(N): no caso eu acho que a escola não dá autonomia pra gente não por exemplo eles ensinam agente a ter palavra ter voz e ter vez mas quando a gente vai lutar pelos nossos direitos eles falam que agente tá errado dizem pra gente ficar calado ... o Mário por exemplo quando era professor falava da importância da gente ter voz lutar pelos nossos direitos dizia que uma

escola sem alunos não era nada e agora que ele tá na coordenação agente vai reivindicar pra ele e ele diz “sim o que vocês querem que eu faça?”

((risos))

N. [.. então eles ensina uma coisa que depois agente vai lutar por ela e não tem como

(L): nas nossas aulas de filosofia e sociologia agente aprende isso né de correr atrás dos direitos de buscar ... de ser... né independente ... de lutar pelo que você quer ... aí quando agente chega lá pra reclamar eles dizem que não tem o que fazer ... no caso das reivindicações como farda que não chega a questão dos banheiros etc ... é como se eles nos vissem como pessoas cheias de hormônios que não tem nada pra fazer

(C): uma vez agente reivindicou “ou vocês limpam o lixo da nossa sala ou agente não vai assistir aula” agente até se juntou varias vezes pra limpar a própria sala só que os funcionários se acomodaram e viram que agente fazia nem iam mais fazer ... tipo é uma coisa que a coordenação tinha que cair em cima ... mas falavam que não tinham funcionários suficientes tudo bem agente sabe mas daí explorar já é outra coisa

**(D): que conselhos vocês dariam à estudantes que estivessem ingressando agora na escola?**

(C): boa sorte

((risos))

(N): força pra aguentar ... por que a escola é boa os professores são bons ... mas ao mesmo tempo tem muita coisa ruim

(L): é bom mas é difícil ... não adianta a pessoa entrar aqui querendo brincar por que ela vai ser cortada uma hora ou outra isso é o que acontece muito ... muitas pessoas entram mas são poucos que continuam agente tem a sorte de ter por exemplo duas turmas que ficou muitas pessoas mais as turmas problemáticas elas terminam com umas trinta pessoas então é isso a pessoa ela te que entrar não querendo brincar e sim aprender e::: e ... extrair do professor o máximo que ela conseguir

(F): é se contente com a quintura afinal na sua casa não tem ar condicionado ((risos)) ... presta atenção mil vezes ter uma janela na sala que ter um ar condicionado que não funciona

(B): o laboratório de modelagem é o único que não tem ventilador

(P): não é só ele não ... a hospedagem nem tem ar condicionado e é tudo fechado

(C): e outra coisa as pessoas tem que ter força de vontade como os meninos disseram e entrar aqui consciente de que o marvim vai preparar ela pra vários obstáculos que vão aparecer ...

P. [ por que pensamento de desistir é o que não falta

(F): a primeira coisa que tu vai perceber que tá se adaptando mesmo é quando tu acordar cedo mesmo sem querer

(C): os meninos que estão no primeiro ano pegando a escola muito melhor ... antes agente tinha aula quase todo o sábado pra compensar a greve ...

(N): outra coisa boa sobre a escola é que ela não para nem mesmo nas greves ... os professores mesmo conversam com a gente antes eles dizem que a escola não para por que a greve prejudica tanto eles como os alunos ... assim eles pararam somente dois dias por que tiveram que ir pra manifestação

(C): quando não tem aula é mais por motivo de falta de água isso acontece sim... e mesmo assim agente tem aula até nove horas depois vai embora

(L): e outra coisa o aluno que esta entrando aqui e quer ser alguém no final do terceiro ano pensa em entra em universidades ... que quer ter uma vida assim mesmo falando de cursos universitários ... não estude aqui por que aqui ela vai conseguir mercado de trabalho e não assim uma aprovação em grandes universidades

(N): aqui ela vai trabalhar mais o lado humano e vai fazer muitos amigos

(C): isso tá parecendo uma despedida gente

(N): olha eu acho assim que essa escola não prepara em relação a outras que tem mas ela prepara até onde é possível ... é claro que ela não prepara em comparação com uma aride sá sete de setembro etc

**(D): pessoal gostaria de agradecer pela participação de vocês agradecer a paciência e a colaboração ... e desejar muito sucesso ... nessa trajetória tanto escolar quanto profissional ... e::: que::: que espera por vocês ok ...**

(P): agente que agradece por esse momento de desabafo

((risos))

((comentários e barulho ao fundo ))

((fim da gravação))

...

## CONSIDERAÇÕES

A primeira hipótese que se tira dessa experiência é que existe atualmente um discurso e uma propaganda muito fortes em relação á qualidade da escola profissional em relação ás escolas regulares. Tal fato fica comprovado nas falas dos estudantes quando dizem que chegaram na escola por que ouviam falar muito bem do programa profissional. Este fator inclusive é uma força motora que influencia famílias a tomarem a decisão de pôr seus filhos numa instituição com esse proposito. Existe ainda uma confiança, até certo ponto exacerbada, de que a escola garantirá o ingresso dos indivíduos no mercado de trabalho.

Ao serem questionados sobre a relevância do ensino médio para suas vidas os alunos indicaram que é uma etapa onde os conteúdos não são novidades mas sim a forma como eles são trabalhados e cobrados. Para eles o ensino médio é uma etapa que tem como objetivo prepará-los para exames como o ENEM e o SPAECE, assim como para o ingresso imediato no mercado. Muitos relataram que na etapa fundamental da educação foram prejudicados devido à sistemática da escola pública de nível fundamental, onde, de acordo com relatos os professores não os acompanhavam tão de perto.

Sobre a avaliação do SPAECE, ao que parece, é tida como um momento importante dentro da escola. Fala-se abertamente com os alunos sobre as avaliações externas e eles demonstram pleno conhecimento sobre o funcionamento e a importância deste mecanismo para o ranqueamento da instituição. Embora parte disso deva-se pelo incentivo de premiação que a Secretaria de Educação oferta:

*(J): é trezentos e vinte e cinco em matemática e trezentos e cinquenta em português para se conseguir a premiação*

*(F): e a nota não pode ser muito diferente entre uma matéria e outra*

*(C): para agente do terceiro e segundo ano o Spaece seria o Enem ... quem atingir uma certa nota ganha também ... nesse caso quinhentos e quarenta pontos no segundo ano ganha o notebook e quinhentos e sessenta no terceiro ganha também*

Ao que tudo indica, os alunos tem consciência de que se trata de uma avaliação que visa medir conhecimentos básicos mas que nem sempre estes conhecimentos são devidamente apropriados por eles na escola.

*(K): é uma prova com um nível bem fundamental ... ela tem coisas muito do fundamental ... se a pessoa não souber não adianta por mais que a pessoa leia a questão ela não vai conseguir fazer se não souber o conteúdo*  
*(J): são coisas simples que acabam nos confundindo*  
*(B): o que adianta a questão ser fácil mas você não saber o conteúdo? Você sabe a mais que aquilo mas não sabe o básico*  
*(P): voltando para o Spaece tem a questão de que não é somente acertar uma quantidade x de questões ...*  
*(J): é descritores ... tem a questão tipo ... se você acertar uma questão que é difícil e depois errar uma que é mais fácil eles vão pensar que é por chute ai a questão é tipo anulada*

Para maiores considerações sobre o SPAECE na EEEP Marvin é válido verificar a tabela no anexo III.

Observando a tabela verificamos um aumento significativo do índice de proficiência da escola a partir da avaliação de 2009, justamente o ano em que o programa profissional iniciou-se. Este aumento foi significativo tanto em Língua portuguesa como em Matemática.

Em 2008, quando a escola ainda estava no regime regular, a proficiência média para o 1º ano do Ensino Médio em português era de 205,1; passando para 257,3 em 2009 após a implementação do programa. Vale salientar que em 2008 a participação nesta avaliação foi de apenas 26,1% dos alunos enquanto que em 2009 o índice de participação subiu para 85,9 % e em 2012 e chegou a impressionantes 97% de participação. O mesmo fenômeno pode ser observado na proficiência média de matemática no 1º ano e também nos indicadores para o 2º ano. Vale salientar que atualmente o SPAECE é uma avaliação amostral no terceiro ano e censitária no primeiro e segundo anos.

Isto leva a concluir que na medida em que o projeto se materializou na escola Marvin reduziram-se as taxas de abandono e evasão escolar assim como houve uma mudança no perfil de alunos atendidos. Como os próprios alunos expressaram no grupo focal, **existe um perfil para ser aluno da escola que difere daquele perfil de aluno da rede regular**. Mas, ao mesmo tempo, também difere do perfil de alunos de outras escolas profissionais. Isto se deve á algumas peculiaridades da própria escola e do bairro em que a mesma está situada:

*(N): força pra aguentar ... por que a escola é boa os professores são bons ... mas ao mesmo tempo tem muita coisa ruim*

*(F): é se contente com a quintura afinal na sua casa não tem ar condicionado ((risos)) ... presta atenção mil vezes ter uma janela na sala que ter um ar condicionado que não funciona (...)*

*P. [ por que pensamento de desistir é o que não falta*

É perceptível nos discursos que os estudantes certas vezes culpam a si mesmos pelo fracasso em algum aspecto da vida educacional. Isto pode ser um indício de que já incorporaram os pressupostos da teoria do capital humano, onde pressupõe-se que tanto o fracasso como o sucesso profissional ou acadêmico depende sobremaneira do arsenal de conhecimentos agregados pelo indivíduo, ou seja, do seu capital intelectual:

*(L): é bom mas é difícil ... não adianta a pessoa entrar aqui querendo brincar por que ela vai ser cortada uma hora ou outra isso é o que acontece muito ... muitas pessoas entram mas são poucos que continuam agente tem a sorte de ter por exemplo duas turmas que ficou muitas pessoas mais as turmas problemáticas elas terminam com umas trinta pessoas então é isso a pessoa ela te que entrar não querendo brincar e sim aprender e::: e ... extrair do professor o máximo que ela conseguir*

*(C): e outra coisa as pessoas tem que ter força de vontade como os meninos disseram e entrar aqui consciente de que o marvim vai preparar ela pra vários obstáculos que vão aparecer ...*

Na temática sobre empreendedorismo muitas ideias desconexas apareceram na tentativa de explicar o que havia sido trabalhado nesta disciplina. Percebi que quase todos tinham a noção de se tratar de uma disciplina importante para a gerência e criação de negócios próprios onde os mesmos pudessem ganhar dinheiro através da venda de determinado produto. Embora alguns, só se deram conta posteriormente de como poderiam fazer proveito dessa matéria. Apesar de reconhecerem ser essencial a prática empreendedora os alunos demonstraram nas falas que a maior contribuição veio na forma de um conhecimento básico sobre o funcionamento do mercado de trabalho e de como eles enquanto profissionais poderiam vender da melhor maneira, em ultima instância, sua própria força de trabalho.

O tema universidade trouxe certa apreensão tendo em vista que muitos haviam prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) recentemente mas não estavam confiantes nos resultados que poderiam obter. Segundo um deles a escola não prepara adequadamente para o ingresso no ensino superior, sendo mais forte sua inclinação para uma educação “humanitária”. Nesse ponto é interessante perceber o que os estudantes consideraram como proposta humanitária:

*(L): é uma escola muito boa para o desenvolvimento humano mas não para a formação acadêmica*

*(F): aqui eles trabalham mais a ética do que a lógica*

*(L): e outra coisa o aluno que esta entrando aqui e quer ser alguém no final do terceiro ano pensa em entra em universidades ... que quer ter uma vida assim mesmo falando de cursos universitários ... não estude aqui por que aqui ela vai conseguir mercado de trabalho e não assim uma aprovação em grandes universidades*

*(N): aqui ela vai trabalhar mais o lado humano e vai fazer muitos amigos*

Além de considerarem que a escola não prepara para o ingresso no ensino superior afirmam a crença de que a mesma vai garantir uma ocupação no mercado de trabalho. **Ao passo que os alunos percebem claramente de uma forma crítica a inclinação do programa para a formação técnica eles naturalizam as crenças de empregabilidade sustentadas pelo governo e reproduzidas no interior das instituições incorporando acriticamente os paradigmas da educação empresarial** reafirmando por exemplo a *ética* e a *lógica*, dois pressupostos presentes na TESE.

O ENEM constitui-se num instrumento de avaliação das escolas de nível médio. Dessa forma os resultados dos alunos neste exame influem diretamente nos indicadores de qualidade da instituição. Para isto é importante ver a evolução dos alunos do Marvin no ENEM em 2011 em a partir dos dados mostrados na tabela em anexo. (anexo II)

Ao passo que se inclina para um modelo de formação profissional e ingresso no mundo do trabalho, a própria instituição é avaliada pelos indicadores da educação geral (ENEM). Apesar de que, nas avaliações do SPAECE, são requisitados o domínio de competências e habilidades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de gerir o próprio aprendizado, ou seja, **o aluno deve ser capaz de desenvolver a flexibilidade e a adaptabilidade aos diferentes cenários que a lógica do mercado do trabalho vai exigir**. Mas apesar disso o SPAECE também é pautado em conteúdos típicos da base geral ou da educação propedêutica.

## **8. Os Discursos dos Atores**

A seguir são apresentadas entrevistas com alguns sujeitos que vivenciam o programa de educação profissional na escola Marvin sejam eles alunos professores ou gestores. As entrevistas foram abertas e seguiram um roteiro previamente apresentado (rever metodologia).

Trabalhar com estes instrumentos de pesquisa é saber que lidamos com o que os indivíduos desejam revelar e o que desejam ocultar. Assim como desejam projetar uma



imagem de si mesmos e de outros. É importante que o pesquisador considere a todo o momento esta variável.

Tendo em consideração estes aspectos tentei conduzir o processo com o mínimo de interrupções possíveis procurando considerar os elementos mais profundos da experiência dos sujeitos. Alguns questionamentos que surgiam iam sendo apontados para que o entrevistado pudesse fazer reflexões acerca de determinados pontos. As entrevistas com alunos exigiram um pouco mais de interrupções e explicações metodológicas devido não terem muita experiência em falar sobre sua própria prática. Os nomes foram alterados e alguns trechos suprimidos ao pedido dos entrevistados.

### 8.1. A Experiência dos Alunos

#### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Aluna: M.J (2 ano Curso de Modelagem e Vestuário)

Idade: 16 anos

**D: Essa é uma pesquisa acadêmica para o Mestrado em avaliação de Políticas Públicas da UFC o objetivo é entender qual é a importância e o significado desta escola e do programa de educação profissional em tempo integral para os sujeitos atendidos, no caso vocês os alunos. Vou fazer questões gerais abertas e você poderá falar a vontade, mas eu posso no meio da sua fala te acionar a falar mais sobre determinado ponto. Para começo de conversa M.J eu gostaria de saber ... como ... como foi a sua trajetória até você chegar aqui nesta escola, ou seja como você chegou até a EEEP Marvin:**

LF: bom eu estudava no José Valdo Ribeiro Ramos (Escola) ai e eu queria fazer uma coisa assim melhor pra mim um estágio queria logo trabalhar né e fazer um curso legal assim ai eu peguei e fiquei descobrindo dessa escola aqui que me disseram, o Marvin e também soube do Paulo Petrola (Escola). Só que ai o Marvin é mais perto. Ai eu vim pra cá. Ai no primeiro dia que eu vim eu podia escolher, que tava pouca gente ai eu escolhi Vestuário porque Informática mexia com cálculo ai eu não gosto, tinha Enfermagem mas eu não gosto de mexer com vidas, e Hospedagem eu não sabia o que era direito ai eu escolhi esse (Vestuário).

**D: e você ficou sabendo através de quem que existiam estas duas escolas profissionais aqui no bairro?**

LF: pelos vizinhos lá da rua, pelos comentários de amigos da escola, da ex-escola, eles ficaram falando.

**D: Você já conhecia alguém daqui ( EEEP Marvin) que te indicou a escola?**

LF: Não. Não conhecia ninguém, mas quando eu cheguei encontrei um monte de gente conhecida mas eu não conhecia ninguém antes...

**D: Você mora perto da escola?**

LF: sim moro, meia hora a pé.

**D: Como você era como aluna antes nas outras escolas?**

LF: eu era muito bagunceira, eu gaseava a aula e ... eu fazia muita coisa errada, tipo ... muita coisa mesmo ai ... depois de um tempo eu fiquei tirando muita nota baixa, muita nota baixa mesmo só que pra vim pra cá eu tinha que tirar muita nota alta então eu peguei e comecei a melhorar pra poder entrar.

**D: vc gaseava e costumava fazer o que?**

LF: eu gaseava com uma turma de alunos da sala. Cinco alunos da sala, amigos, agente ia pro North Shopping ia pro Via Sul ia pra muitos lugares longe é tipo ... todo canto agente se metia onde tinha festa show agente ia agente gaseava sim na pracinha na rua...

**D: gaseava e emendavam até a noite?**

LF: sim íamos até a noite... [risos]

**D: sintia-se a vontade pra falar:**

LF: agente ... agente ... fazia coisas ruins como beber fumar só que agente nunca usou, usava drogas ai ... agente ... fazia coisas erradas como ficar com um bocado de gente ao mesmo tempo, comprar bebida perto do North Shopping com um homenzinho que ele vendia mesmo sendo proibido ele vendia pra gente e vendia carteira de cigarro mesmo sendo proibido também, agente bebia muito lá

**D: com que frequência vocês faziam isso?**

LF: as vezes agente gaseava todos os dias durante a semana e as vezes agente manerava agente chegava na escola todo mundo olhava assim vixi já vão gasear já tão pensando em gasear. Da turma que gaseava cinco eram da minha sala e as outras eram de outras salas, ai agente ficava marcando um dia antes a gente marcava pra todo mundo se encontrar na pracinha em frente a escola ai agente ficava lá fora ai agente ficava esperanto todo mundo entrar na escola pra depois agente ir gasear, agente comprava o cigarro em frente a escola de uma mulher que vendia ela também nunca falava nada. Ai com o tempo a direção da escola descobriu ai eles não deixavam mais agente sair ficavam esperando agente na porta ai todo mundo tinha que entrar mas assim mesmo agente gaseava, agente inventava que tava doente mesmo depois de entrar ... agente ... ai ela ( a diretora) pedia o número da nossa mães pra ela ligar pra liberar agente pra ir pra casa, ai quem falava era o nosso amigo de dentro da escola ele se passava por pai, se fosse a mãe era uma amiga nossa ai agente pegava e saia na boa.

**D: como era esse grupo?**

LF: eram umas dez pessoas mas só que não iam todas as vezes os dez, agente se conheceu na escola e quem ia com frequência ... era eu, o meu amigo Davi a Iara o Isaac, e outros que eu esqueci o nome de alguns. A agente pegava e ficava lá até altas horas quando tinha prova agente ficava na escola é claro e agente pescava era óbvio [risos]. Agente era tudo rebelde. Agente respondia, agente não fazia tarefa e agente gritava e não tava nem ai. Agente saia da sala agente queria ser maior que todo munda lá, ai os outro tinham medo da nossa galera agente andava tudo de preto, sabe, agente era tudo do rock só uma modinha obvio. Agente tirava muita nota baixa também agente ia muito pra direção, eu não ia muito mas a minha galera ia mais, porque eu não gostava muito de ficar de castigo. “Mais” ai chegou uma professora de português. Ai ela me mudou por que ela passou um trabalho pra mim ler só que eu não gostava de ler nenhum pouco nada. Ai ela disse: “*não você tem que ler este livro e fazer um resumo, uma ficha, por que você esta com muita nota baixa e não vai passar*” . Ai eu li o livro, foi o primeiro livro que eu li. Ai pronto...

**D: qual foi o livro?**

LF: “ *O Caçador de Pipas*” do Khaled Hosseini. Ai depois dele todos os livros eu quis ler. Ai eu criei mais e mais fichas. Ai eu comecei a gostar de escrever e de ler também no nono ano.

**D: você tinha dificuldade de ler e escrever em outras matérias ou era só desinteresse?**

LF: não tinha dificuldade de entender era mais desinteresse, era puro desinteresse

**D: esse desinteresse começou no nono ano ou já vinha desde as séries iniciais?**

LF: não já vinha desde sempre, só que ai veio essa galerinha e depois piorou tudo.

**D: você sabe como estão hoje os amigos desse tempo que faziam parte dessa galera?**

LF: sei, sei de cada uma mas só que eu não me encontro mais com eles ... o Davi ele se juntou com uma menina ele tem uns 17 anos agora e eu sei que ele usa drogas parou de estudar e ... ele mora com uma menina muito muito longe e nem deu satisfação à mãe dele quando ele

saiu de casa. Ai a Iara ela está estudando só que ela repetiu de ano várias vezes só que ela está desinteressada e ela continua bebendo e fumando. O Daniel parou de estudar e engravidou uma menina e ... ele ainda usa também, ele fuma e essas coisas mas a menina não. O Isaac também engravidou uma menina é ... a ... esqueci o nome dela ... essa menina que o Isaac engravidou ela era muito estudiosa sabe muito estudiosa mesmo eu estudei com ela no Antônio Mendes [escola] e depois encontrei ela no José Valdo Ramos [escola] ... ai ninguém dizia que ela ia engravidar assim, que ela ia ter um futuro ruim né. “Mais” aí ela ficou sozinha, ele deixou ela com um bebê vai só as vezes e eu ainda vejo ela ainda na rua.

**D: e hoje como você está?**

LF: eu? ... bem eu hoje deixei de escutar todas essas músicas e eu aceitei a Jesus entendeu?

**D: essa mudança então teve uma relação com a Igreja?**

LF: foi ... a ham ... eu fui pra igreja ai eu sai dessas coisas só que eu não parei de fumar e de beber por causa da igreja, eu parei de fumar e de beber por que eu entrei na capoeira ai lá o professor ele ... tinha uma rédea muito dura com os alunos. Ele sabia da vida de cada um por que ele também usava drogas no passado. Bebia fumava usava tudo... roubava ... ai ele não queria que os alunos dele fizessem a mesma coisa, ele sempre instruía todo mundo a não fazer coisa errada.

**D: a sua mãe, como ela descobriu e como reagiu quando soube da sua história de gasear aula?**

LF: a minha mãe tipo ... ela soube ... quem soube primeiro foi o meu pai ... por que a escola falou com ele ... ai eu ... eu queria gasear por que eu não queria saber de estudar eu não gostava da escola é muito chato ficar lá na sala na escola ai ele disse: *se for pra você gasear que você fique em casa por que o mundo lá fora é perigoso...* eu disse a ele que eu não ia fazer mais, mas ai eu continuei fazendo. Ai minha mãe ela mal ficava em casa mas ela soube ai ela ficou triste e mandou eu parar também mas ai eu não parei né ... E a minha irmã estudava na mesma escola que eu e ela sempre via mas ela nunca falava nada.

**D: como é a sua relação em casa com eles?**

LF: em casa ... é ... eu sou muito quieta agora, eu sou calma e as minhas irmãs e eu somos unidas “entre aspas” como toda família é, tem brigas mas normal. Meu pai ele trabalha e ele chega onze horas. Minha mãe ela tá separada do meu pai agora ficam brigando direto ...

**D: eles estão vivendo na mesma casa?**

LF: hã ham, mas ela fica lá as vezes, as vezes ela não fica. Agora ela tá dormindo, ela fica dormindo uma semana lá ai depois sai, ela trabalha e... é. Sim, ai nós tudinho somos da igreja, só que agente meio que ... eles meio que saíram, minha mãe meio que saiu e meu pai também minhas irmãs, entendeu? Agente sai e volta, sai e volta, é que meio difícil ficar entendeu.

**D: Fale sobre essa professora que lhe estimulou a ler**

LF: Renata, de português. Ela era muito rígida e ela cobrava muito mesmo, ela não tava nem ai ela dava zero pra quem não estudava. Ela era rígida demais só que de um jeito que ensinava e não de um jeito que deixava a pessoa triste e cabisbaixa.

**D: qual a diferença entre o professor rígido que ensina e o que deixa triste?**

LF: tipos aqueles que te dizem: *você não vale nada, você não vai ter um futuro bom, você não vai ser nada na vida, você não vai prestar todo mundo vai pisar em você...* tipo isso é mó paia. Já a Renata não. Ela dizia: *olha você tem que estudar por que a sua mãe quer ter orgulho de você mais tarde, você tem que ajudar os seus pais quando estiverem mais, tem que garantir um futuro bom pra você e pra sua família.* Isso é um melhor.

**D: por que você achava a sua antiga escola chata?**

LF: era chata por que eles não ensinavam direito. Primeiro: vivia tendo greve, era greve direto, e... só isso era a greve o que mais atrapalhava e... faltava muito professor também. Aqui não. Aqui não tem greve direto, os professores eles ensinam bem e eles fazem de tudo pra você estudar, mesmo você tirando nota baixa eles te ajudam entendeu. E... aqui você sabe

que você está pra ganhar por que se você sai os 3 anos estudando depois vai pro estágio, e se você se esforçar bem você pode continuar no emprego. Ai você sabe que vai continuar bem a vida toda se se esforçar.

**D: fale sobre a sua chegada na EEEP Marvim. Como foi para se acostumar com essa mudança de ter aula em período integral?**

LF: foi muito chata, primeiro eu fiquei achando muito legal por que eu olhava nos filmes americanos essas escolas de tempo integral e achava legal, mas ai depois que eu passei uma semana eu já estava: *não, não, eu vou sair*. [risos] Mas eu não saí eu fiquei por que eu já tinha feito uma decisão então não dava pra voltar atrás né, tem que ir pra frente né. A diretora era a Mônica ela ia na nossa sala dizendo que agente ainda podia mudar de curso antes que começassem as aulas técnicas, e eu fiquei pensando até, mas desisti de mudar, ai pronto, tá tudo bom agora.

**D: fale sobre você como aluna:**

LF: eu tiro notas boas, os meus amigos eles sempre falam e sempre me pedem as tarefas pra copiar, sempre dizem : *a M.J é estudiosa, a M.J termina rápido*, Mas não só eu, tem muitos alunos também lá na sala.

**D: e os professores?**

LF: a professora I. do técnico, ela é muito gente boa assim sabe, ela fica com a gente direto ela se preocupa toda hora, ela até deu o número dela pra caso agente precise de alguma coisa, ligar se precisar. Ela é amiga, é uma relação de amizade. Ela fala na boa, na moral assim com agente, assim como eu converso com o meu amigo ela conversa com agente. Tem outros professores assim também, o M. A L. também ela é super gente boa, super mesmo, demais, demais. Todas as matéria que ela dá pra gente assim agente entende, só não entende mesmo quem não quer. Eu não gosto da professora de Biologia, quer dizer da ex-professora de gente, como é o nome dela é... a ... a O. nem eu nem minha turma. Não gosto de Geografia, ou sei lá acho que é do professor, quer dizer mais ou menos, nem sei por que agente não gosta, por que sei lá assim dá vontade de dormir na aula dele, por que não tem uma dinâmica, não tem uma interação com os alunos é só chegou, deu a matéria e saiu. A única matéria que eu tenho dificuldade, quer dizer não só eu mas acho que todos da turma é química, por que a professora ela chega e fala e começa a escrever esses cálculos e agente não entende não tem uma dinâmica também.

**D: o que seria uma dinâmica pra você?**

LF: tipo assim chegar e dizer: *oi gente, tudo bem, como foi o dia de vocês? Vamo conversar um pouco se enturmar mais*. Por que agente tá desde o primeiro ano com ele [professor de Geografia] e agente ainda não é amigo como pode ser? Acho que um professor que vai ficar com agente 3 anos tem que ser pelo menos amigo. Se agente brinca ele vai e ai acha ruim por que diz: *não, me respeitem!*. Por exemplo eu disse nesse instante para a L. : *L eu te odeio*. E ela disse: *obrigado, obrigado*. Por que ela sabe que não é um eu te odeio é um eu te amo, por que ela sabe que é brincadeira, se fosse um outro professor diria então saia daqui e pronto.

**D: fale sobre a sua turma:**

LF: a minha turma é muito unida, no começo ninguém se gostava um do outro depois de algumas semanas já éramos todos amigos, agente briga as vezes mas é como se fosse uma família, mas tinha umas duas meninas que elas se agrediram e ai elas saíram da escola. Agora assim, agente não é comportado, nem um pouco, agente só fica comportado quando é nas aulas dos professores que agente gosta. Quando é professor que agente não gosta agente bagunça mesmo tá nem ai, se jogam no chão se for possível jogamos as cadeiras, agente não tá nem ai entendeu, agente joga os livros. Olha ali aquele livro tá todo rasgado [apontando para o chão]. Por que revolta agente fica vendo essa escola e tudo por que isso tudo agente paga com o nosso dinheiro, as coisas, a nossa família trabalha todo dia e ai agente vê ao redor e olha o que eu tenho, não tenho nada. Uma sala que não tem ar condicionado que não tem um

ventilador que preste, que a água fica escorrendo e molha a sala todinha. Que a lousa é ruim. Que o professor não tem nenhum apagador, que tem que tirar uma folha do lixo pra apagar a lousa, e tipo, ninguém olha pela gente né. Ai chegam e dizem pra gente: *e ai o que é que agente vai fazer pra mudar e construir um mundo melhor*. Não tá resolvendo nada pelo que eu to vendo. Nenhuma manifestação, nenhuma palavra boa.

**D: você iria para uma escola de ensino regular?**

LF: eu preferia estar aqui, eu prefiro estar aqui. Aqui é melhor, eu me sinto bem.

**D: quais as suas expectativas para o ano que vem?**

LF: eu pretendo terminar de estudar logo pra poder começar o estágio por que eu quero trabalhar conseguir as coisas pelo meu dinheiro. Para o futuro eu me vejo na área de engenharia e também queria escrever livros. São coisas bem diferentes mas eu me imagino, acho que estou mais voltada para letras agora por que eu gosto muito de escrever.

**D: sobre o que?**

LF: sobre os meus sentimentos, sobre a vida sobre tudo que eu acho que vai fazer alguém sorrir ou chorar, se emocionar.

**D: fale sobre os laboratórios:**

LF: o nosso, o da moda é o único que não tem ar condicionado e agente não tem máquina de costura, não tem material, não só o nosso mas todos os outros faltam materiais, em cada um falta uma coisa que juntando dá muitas, que influencia muito pra gente no nosso estágio, que agente poderia estar usando agora pra quando chegar lá não chegar despreparado. Por que vão perguntar: *não tinha isso no seu laboratório? Não ensinaram direito?* Os professores não comentam tanto mas agente percebe por que agente vai fazer alguma coisa e não tem ai agente diz: *professor cadê aquilo?* Ai ele diz: *não isso a SEDUC [Secretaria de educação] não mandou ainda*. Ai agente diz: *a legal vamos esperar mais um ano então*. No nosso laboratório agente cria os moldes das roupas a gente corta e cola e faz a moldagem que é um trabalho que agente faz com os manequins e os tecidos para moldar a roupa, agente faz medida, fazemos trabalho escrito e oral também como por exemplo a professor passou uma pesquisa sobre máquinas de costura reta de duas agulhas ai agente já este pesquisando. Mas assim não tem máquina de costura quem sabe costurar ótimo quem não sabe ou procura aprender por fora ou fica sem saber.

**D: você acha que os alunos gostam de ficar aqui o dia todo?**

LF: não, muitos alunos ficam reclamando direto, inclusive sei de alguns que querem sair mas os pais não deixam, tem muitos que querem sai mas os pais não deixam. Dizem que é por que trabalham e passam o dia todo fora e por isso não tiram o filho daqui.

[toque da sirene]

[ruídos de pessoas andando e conversando]

**D: M.J obrigado pela entrevista concedida sua fala será muito proveitosa para meu trabalho.**

LF: não tem de que adorei a conversa.

[ruídos]

[fim do áudio]

## CONSIDERAÇÕES

Os primeiros minutos da entrevista foram marcados por maiores intervenções do documentador tendo em vista uma relativa dificuldade do entrevistado em revelar aspectos ligados à vida pessoal. Depois de alguns minutos mostrou-se mais à vontade para falar, o que

levou a conversa a campos interessantes, revelando sentidos particulares em relação à sociabilidade e ao processo de amadurecimento do entrevistado.

Percebe-se que a escolha pela escola esteve ligada primeiramente à publicidade que o programa tem na comunidade sendo a EEEP Marvin e a EEEP Paulo Petrola instituições de referência no Grande Pirambú. Acredito que esta disseminação está tanto atrelada às propagandas de governo como à questão da vulnerabilidade sócio espacial vivenciada por muitas famílias desta comunidade.

Outro ponto que chamou-me atenção foi a dificuldade do entrevistado em adequar-se à disciplina das escolas de ensino regular e como vivenciou a mudança para uma escola de tempo integral.

É interessante como o mesmo ressalta muitos professores como conselheiros e amigos em certos momentos da vida, assim como destaca o professor como elemento importante num processo de ressignificação das escolas tanto de forma positiva como negativa.

Outro ponto significativo é quando fala sobre os problemas estruturais da escola tais como a ausência de materiais nos laboratórios, o que gera uma preocupação quanto à sua formação e inserção no estágio e no trabalho.

Revela certo dissenso sobre a aceitação do programa por parte dos alunos. Percebe-se que muitos alunos não se adequam à dinâmica da escola e que preferiam estar fora dela. Verifica-se que os pais aparecem como elementos centrais na permanência dos filhos nesta instituição.

Outro ponto é quanto à escolha do curso. Parece que ocorre de forma muito precoce ou imatura, sendo que alguns alunos simplesmente são redistribuídos em outros cursos devido à carência de vagas. O fato deve-se pela grande procura por algumas áreas de formação tais como Informática e a carência na procura por outras como Modelagem e Hospedagem. Parece ainda que não participam desta escolha de forma consciente.

As opções de formação técnica não parecem ser a priori o fator decisivo de procura pela escola mas sim o fato de ser uma escola de tempo integral. Existe uma certeza sobre a suposta inserção automática no mercado de trabalho logo após a conclusão do Ensino Médio. Esta ideia permeia a fala da locutora em alguns momentos, assim como parece refletir um sentimento compartilhado por muitos alunos. Cabe ainda investigar as origens desse sentimento.

#### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Aluna Nara. (3º ano informática) Idade: 20 anos

**(D): tá gravando ...**

(N): pronto? ... meu nome é Nara tenho vinte anos estudo na escola marvim eu vim pra cá por que duas professoras da minha antiga escola veio ai eu cheguei aqui e tive que escolher um curso e foi o hospedagem ai eu entrei não me identifiquei ai fui pra informática no primeiro ano passei dois meses na hospedagem e mudei pra informática por que era uma turma calma era considerada uma das melhores e ... meu comportamento era um dos piores e quando eu cheguei lá eu acabei melhorando muito o meu comportamento e meu modo de pensar ... ai... ai ... eu não sei mais o que dizer

**(D): por que você não se identificou com a hospedagem?**

(N): por que o professor ele já falou no primeiro deia de aula que quem gosta de ter feriado passar o dia me casa não estava no curso certo por que o pessoal da hospedagem trabalha em feriados no sábado e domingo então ... e tem que saber falar o português direito e pelo menos outro idioma mas nessas eu tenho dificuldade eu gosto mais de cálculo então fui procurar um curso que me favorecia mais que trabalhava mais com calculo

**(D): então você gostava de cálculos?**

(N): gostava mas agora eu não gosto mais não

**(D): por que?**

(N): por que eu gostava quando era fácil agora tá difícil ((risos)) mas eu e identifica ainda mais com matemático do que com interpretação de texto pra mim pé mais fácil calcular do que lêr ... ai ... nos aprendemos à se bem que eu nunca tive e curso de informática eu cheguei aqui sem saber de nada mesmo e como eu tinha perdido as aulas básicas eu acabei indo logo pro html que é a parte visual ai fui pegando o gosto foi uma das minhas melhores disciplinas ... assim eu gosto de informática tô estagiando já na área escolhi ser professora e eu trabalho na área de informática mas não quero seguir essa área eu quero ser professora de educação física ... por que eu pensei assim educação física é uma coisa que eu gosto então vai ser um trabalho que vai me dar prazer e eu vou fazer uma coisa que vai dar dinheiro que é informática

**(D): você tem computador em casa?**

(N): tenho não ... nunca tive ... o meu irmão já teve só que eu nunca mexia por que ele nunca permitia ...

**(D): certo ... então o que você tem mais próximo de tecnologia seria o teu celular?**

(N): é que eu ganhei faz dois meses a Luciana me deu

**(D): você me falou que esta com vinte anos a que você deve o fato de estar fora de faixa?**

(N): por que::: ... eu nunca gostei de estudar ... eu pensava assim em ser professora e tudo mais achava que tudo ia cair do céu e nunca tive incentivo minha mãe falava assim tu estuda se tu quiser tu faz o que tu quiser então eu era muito livre ai quando eu cheguei na oitava serie eu conheci professores que foram me incentivando me incentivando ai eu cheguei no nono ai eu tava aquele negocio “ah eu não quero nada” mais ai me incentivaram a vir pra essa escola por que falaram que eu ia melhorar muito o meu comportamento ai eu vim pra cá por que me incentivaram ai eu gostei ... eu mudei meu comportamento eu posso dizer que eu era meio sem noção não

**(D): por que estes professores te motivavam?**

*(N): acho que era mais por causa da ausência da minha família que a minha mãe nunca foi presente na escola ela nunca foi em reunião ela nunca ia tanto que aqui na escola ela também não vinha em os professores perguntavam por que e eu dizia que era por que ela tava só esperando eu completar dezoito anos pra eu mesmo resolver minhas coisas ... ela nunca gostou de escola ... ela terminou os estudos mas terminou tarde com trinta e dois anos*

**(D): o que ela pensa de você aqui na escola?**

(N): não ela não sabe como é o meu comportamento aqui na escola ...

**(D): o que ela espera de você aqui?**

(N): não ele espera só que eu conclua ... acho que ela quer só que eu conclua arrume um emprego e ajude em casa

**(D): você ajuda em casa hoje?**

(N): não por que o dinheiro do estágio é muito pouquinho é mais pra coisas da escola .. e difícil eu ajudar em casa por que eu não tenho tempo e sábado eu trabalho mas assim lavar prato varrer casa é isso que ela quer mas eu não faço muito isso

**(D): então ela quer que você ajude tanto nas tarefas como financeiramente é isso?**

(N): é ... ela prefere que eu ajude ainda nas tarefas de casa ... mas eu sou revoltada com isso por que eu não acho justo meninas trabalhem e os meninos fiquem em casa sem fazer nada ... é que ela é meio machista ... ela fala que homem não tem que fazer nada mas mulher tem ... ela nunca deixou meus irmãos lavar prato varrer casa ...

**(D): você é a única mulher? Então sobra pra você?**

(N): é .. sobra não por que eu não faço

**(D): fale mais do seu comportamento até o oitavo ano**

(N): eu não estudava eu era respondona brigava fazia besteira ... eu era atrevida falava palavrão se a pessoa me chamasse de feia eu ia pra cima batia

**(D): até que ponto isso tem haver com a sua criação?**

(N): eu não sei minha mãe nunca me batia mas meu pai sim ... ele não mora mais lá em casa ele se separou assim que eu entrei aqui ...

**(D): onde você trabalha?**

(N): num salão... eu fiz um curso de manicure ai eu fazia isso e trabalhava com massagem ... era num salão ai eu saí por que eu tava fazendo cursinho mas ai acabou o enem acabou o cursinho

**(D): qual a diferença entre a sua escola antiga e o marvim?**

(N): a minha escola antiga era o Flávio Marçílio ela assim tinha uma estrutura melhor que a do marvim tinha a biblioteca tinha ar condicionado as cadeiras eram mais confortáveis ... a infraestrutura de lá é melhor do que daqui mesmo não sendo profissionalizante ... lá os banheiros masculino e femininos são muito mais equipados dos que os daqui e::: se bem que lá também tem seus problemas a sala dos professores é caindo aos pedaços as eles não ligam muito pra isso não ... a secretaria de lá é mais ampla a biblioteca de lá tem muito mais livros ... agora AQUI o bom mesmo são os professores por que lá pelo menos eles não se importam muito em saber como o aluno tá e também não se importam muito com o aluno aprender eles querem logo é passar o aluno então tipo assim o aluno triou dois numa prova eles passam um trabalhim e pronto ficou com sete

**(D): e o que você acha dessa postura?**

(N): Sei lá pra mim é bom né por que eu passei sem saber mais agora ficou ruim por que eu vim pra cá sem saber o conteúdo básico e eu tive que correr atrás ... agora pra quem vai continuar numa escola regular é bom ... pra quem só quer terminar é bom mas pra quem quer aprender é ruim

**(D): como você se sente em relação ao seu futuro profissional?**

*(N): é::: eu tenho dúvidas em relação a ele ... eu não sei se quando eu for sair daqui eu vou conseguir um emprego na minha área eu não sei se eu vou ter que arrumar outro emprego ... não sei ... só sei que eu não quero ficar parada ... por que eu não posso ficar parada eu vou ter que arrumar um emprego de qualquer jeito então ... não sei se eu vou seguir nessa área não*

**(D): essa mesma pergunta como você vê em relação aos seus colegas de sala?**

(N): acho que a maioria vão ter muito futuro por que eles já entraram querendo ... eles tinham um foco eles já tinham outros cursos ... o currículo deles é mais cheio do que o meu ... o meu só é esse curso e pronto ... alguns estão atuando na área de hardware que é mais manutenção e outro na área de software que é o que dá mais dinheiro programação sistema essas coisas ...



já eu no meu estágio eu fui a única que fiquei numa área podemos dizer ruim se for comparar as deles por que eu fiquei na área de ensino de ser professora de informática básica isso pra o currículo não é muito legal quanto atuar numa empresa mesmo

**(D): onde você esta dando aula?**

(N): no Pirambú Digital ((ONG)) ... mais eu escolhi dá aula por que eu gosto mais se eu pudesse voltar na minha opinião eu teria escolhido outra área ... só que eu não quis escolher outra por que eu não me sentia preparada ... pra fazer um sistema ... fazer uma manutenção de um computador

**(D): você disse que queria ser professora de educação física ... você fez enem ou pensa em fazer?**

(N): fiz ... fiz enem fiz uece ... acho que eu me dei mal ... não saiu o resultado ainda

**(D): onde você se vê trabalhando?**

(N): em escola

**(D): por que?**

(N): não sei acho que ... por ... eu me apeguei muito a escola eu acho que como eu vivi ... minha escola ela não era integral mas como eu estudava de manha e fazia um projeto o mais educação a tarde eu ficava na biblioteca que era liberado podia então eu passava muito mais tempo na escola do que em casa então eu acabei me apegando mais a escola meus amigos eram na maioria os professores como eu vivo nesse meio eu acho que eu acabei me identificando mais com ele

**(D): que tipo de profissional você espera ser ?**

(N): eu espero ser boa uma professora que saiba dar aula que tenha domínio do conteúdo e::: transmitir a ética que eu aprendi nessa escola por que ser professora não é apenas passar conteúdos mas sim fazer com que a pessoa tenha uma perspectiva de vida melhor ter responsabilidade fazer o aluno se enxergar como uma pessoa como uma adulto um ser humano bom por que muitos alunos vem pra cá muleque sem muita noção do que querem eu acho que pra mim os professores estão aqui pra guiar e a família é claro tem que fazer a parte dela que é criar mas eu acho que pra muitos alunos os professores estão mais como uma família

**(D): o que você acha de passar o dia todo na escola?**

(N): ótimo ... perfeito ... eu to longe de casa ...

**(D): e para os seus colegas como você ve isso?**

(N): acho que para alguns é bom para outros não ... te gente que prefere ficar em casa jogando lol ...

**D. [ o que é isso?**

N. [ é um jogo muito comum na área de quem trabalha com programação

**(D): o que você acha das aulas nos laboratórios?**

(N): são boas ... só que devido a estrutura do colégio não ser muito boa ficam duas pessoas pra cada computador que no caso de outras escolas seria um computador por aluno ... é ruim mais ao mesmo tempo é bom por que quando você não quer fazer você manda o seu amigo fazer mas é ruim no geral por que tem que dividir o tempo acaba sobrando menos tempo pra fazer

**(D): fale sobre sua rotina fora da escola**

(N): bem eu vivo de casa pra escola e da escola pra casa ... a noite eu fazia cursinho mas acabou

**(D): você falou antes no grupo focal que a disciplina de empreendedorismo ajudou o negócio da sua família .... fale mais sobre essa experiência**

(N): há era minha mãe ela tinha uma lanchonete que era pequenininha ai ela não sabia direito gerenciar só vendia e comprava e ganhava mais não sabia quanto ela tava lucrando ai com as apostilas do ... acho que é tpv ... da disciplina mundo do trabalho ai pegou e eu fui

dando as dicas pra ela ... ai minha tia também abriu um negócio de lingerie e eu acabei ajudando ela também por que agente fazia pesquisa de preço ... nessas apostilas elas tinham o passo a passo dizia como tinha que ser um negócio desde o começo ... saber o local onde abrir ... e::: o preço das coisas e como você deve atrair a clientela tipo ... você compra de um fornecedor barato tipo se você tava vendendo a vinte reais pode passar a vender mais barato dezoito então foi muito interessante

**(D): era fácil de entender essa apostila?**

(N): era ... principalmente por que os professores explicavam de-ta-lha-da-men-te e depois que eles explicavam ainda passavam um trabalho tipo pra abrir um negócio eles faziam a simulação da gente abrindo um negócio ... como seria? Eles pediam pra gente chamar alunos de outras salas perguntar se eles queriam comprar o nosso produto e assim foi desenvolvendo uma::: um pensamento nagente bem criativo pra poder fazer ... abrir o negócio e pra gente focar no que agente quer construir

**(D): você gostou do seu estágio?**

(N): eu gostei por que eu estava realizando o meu sonho que é ser professora né ... querendo ou não se eu não conseguir entrar numa universidade eu pelo menos eu vou lembrar que eu já dei aula de informática básica que é legal e eu gosto dos meus alunos e meus alunos gostam de mim

**(D): são crianças?**

(N): são são crianças de cinco a onze

**(D): qual é a maior dificuldade com eles?**

(N): passar conteúdo ... por que querendo ou não eles querem eles exigem que agente faça informática básica com crianças de cinco anos e criança de cinco anos é::: não sabe ler nomes difíceis ... nem agente sabe ler alguns nomes difíceis logo as crianças também não vão saber ai na parte de mexer no excel no explorer fica bem difícil eles querem é jogar e a minha dinâmica com eles era a de passar jogos educativos para que eles pudessem usar o mouse o teclado ... eu pensava que eu ia dar isso mas não ele exigiram eu dar uma apostila e criança não quer seguir apostila criança quer se divertir

**(D): se você pudesse voltar ao primeiro ano quando ingressou aqui faria algo diferente?**

(N): primeiramente eu ia estudar mais ia correr atrás de outras coisas e ter foco ... reduzir a molecagem também eu acho que perdi muito tempo com brincadeiras e com amizades que não contribuíram não me levaram a nada ... acho que amadurecer mais cedo

**(D): muito obrigado mais uma vez por essa entrevista Nara ... você é uma garota muito inteligente e espero que dê tudo certo no seu futuro profissional ok**

(N): obrigado pela oportunidade ..

[fim do áudio]

## CONSIDERAÇÕES

A priori esta intervenção pôde revelar alguns pressupostos que os sujeitos atendidos pelo programa de certa forma introjetaram tais como a questão da corresponsabilidade. Nela o indivíduo é o maior responsável pelo sucesso ou fracasso tanto na vida escolar quanto no futuro profissional.

As deficiências e falhas estruturais do programa são à todo momento mencionadas como a descontinuidade de alguns projetos e a insuficiência de materiais necessários á

formação dos sujeitos, porém, existe uma postura de ação mediante a estas dificuldades que vai além, como que se os pontos de insucesso do programa pudessem ser superados no próprio bojo das relações intraescolares.

É importante lembrar que as falhas apontadas na maioria das vezes são de responsabilidade dos gestores maiores do programa (Seduc-Ce e governos estadual e Federal) e da forma como o financiamento desta política vem ocorrendo. **Estes pontos de estrangulamento são muitas vezes deixados em segundo plano, por que os sujeitos envolvidos diretamente na execução do projeto (alunos, professores e diretores) devido aos pressupostos da TESE acabam interiorizando a ideologia empresarial de corresponsabilidade e trazem para si estas demandas**, além de muitas outras como a assiduidade, a construção de uma auto imagem profissional embasada numa determinada moral e ética, o “vestir a camisa” da escola ou mesmo do projeto de educação profissional, a construção de um projeto de vida em torno das aprendizagens sustentadas na TESE, entre outras.

É interessante perceber como certas disciplinas ensinadas na escola podem repercutir no modo como os sujeitos enfrentam os problemas da vida diária. Neste caso a entrevistada menciona que a disciplina de empreendedorismo ajudou o negócio de sua família. De certa forma, a escola ajudou o sujeito a adaptar-se melhor as contradições do mundo do trabalho capitalista na medida em que incentiva e orienta os indivíduos a abrirem seu próprio negócio como uma estratégia de evitar o desemprego.

O atual padrão de inserção do país na economia mundial incide diretamente sobre a sua estrutura produtiva com reflexos no *mercado de trabalho juvenil*<sup>xix</sup>, registrando maiores instabilidades, fato que acentua as desigualdades sociais. A crise do capital e suas derivações, tais como a crise nas relações de trabalho, suscita a discussão em torno da qualificação e da competência como estratégias utilizadas pelo capital para selecionar sua força de trabalho, ao mesmo tempo em que promove um quadro de exclusão, atribuindo ao individuo as falhas que se encontram no sistema produtivo. (ARAÚJO, 2005).

**Desta maneira o ideário da escola profissionalizante incide diretamente no processo de culpabilização do próprio individuo pela sua inserção ou não no mercado de trabalho.**

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Aluno: Bernardo (1º ano modelagem)

15 anos

(B): meu nome é Bernardo eu conheci o marvim através da minha irmã que já estudava aqui a minha prima ela também já estudou aqui ela já tá ... já tá formada e::: eu sempre gostei de costurar né ... ai eu é::: vi que aqui tinha o curso de modelagem o único que eu sei que tem no Ceará nas escolas profissionais é esse aqui ai eu quis ver como ... como era ai eu vim fazer uma visita gostei ai eu vim estudar...

**(D): você sempre gostou de costurar?**

(B): desde pequenininho minha família toda costura ... meu pai minha mãe meu vô minha vó

**(D): você domina alguma técnica de costura na máquina?**

(B): sim claro .. tanto faz a máquina

**(D): conte como era a sua vida escolar antes de vir para cá**

(B): es estudava numa escola que se chamava cristo redentor ela fica aqui a::: perto da igreja sabe qual é? Lá é bom lá por que os professores eles sabem ensinar::: la cada aluno é como se fosse um filho a diretora era muito atenciosa ... ela era patrocinada por uma associação chamada Rotary clube de fortaleza

**(D): então você gostava de lá?**

(B): gostava até que teve o boato que lá também ia ser integral ai eu quase ia pra lá mais eu conheci mais o marvim e quis ficar aqui

**(D): como foi sua seleção aqui?**

(B): foi pelas notas né ... eu enviei a nota o histórico e::: eu fiz a::: como é? a::: provinha que eles botam né pra saber qual é o curso que você quer fazer e eu escolhi modelagem se eu não me lembro eu fui o oitavo selecionado

**(D): e existe uma classificação?**

(B): é por que tem muita gente né ... que acha que a modelagem só vai o resto dos alunos que não conseguiram vaga em informática mas não é isso não ... esse ano foi diferente eu mesmo sempre quis ir pra lá.

**(D): onde você aprendeu a desenhar?**

(B): sozinho ... eu não desenhava nada nada ... ai eu fui só praticando praticando ...

**(D): o que você gosta de desenhar?**

(B): o que me derem eu desenho ... roupa ... rosto ... anime ... eu já me desenhei eu mesmo no espelho

**(D): você acha que tem alguma relação do desenho com o curso que você escolheu?**

(B): uma parte sim... por que em algumas partes agente tem que::: desenhar a roupa pra gente ter noção do que agente vai fazer

**(D): como é a sua vida em casa?**

(B): eu tenho eu acho que é seis irmãos mas só que lá e casa é só eu minha mãe meu pai meu irmã e minhas duas irmãs a mais velha ... tirando os conflitos normais que em toda casa tem é normal.

**(D): qual é a ocupação dos seus pais?**

(B): minha mãe trabalha na unimed ela é enfermeira ... meu pai tá de licença ele é da policia civil ... meu irmão ele dá aula pra cinco escolas ... ele é muito inteligente ele sempre ensinou

**(D): qual é a expectativa dos seus pais em relação a você nesta escola?**

(B): que eu aprenda além das disciplinas regulares né ... que eu tenho uma dificuldade de aprendizado sabe que eu tenho certa dificuldade pra entender o que o professor quer ... e no técnico que eu me profissionalize no mercado de trabalho

**(D): fale mais sobre essa dificuldade de aprendizado:**

**(B): é por que assim teve um tempo ai acho que foi mês passado que::: uma professora daqui ela fez um teste comigo ela tava com suspeita de::: é::: como É? ... DISLEXIA... até eu vou fazer um exame semana que vem pra ver se eu tenho ou não tenho ... eu nunca sabia por que eu tentava aprender mas nunca conseguia ... tipo assim ... eu aprendo agora daqui a dez**

minutos meia hora eu não me lembro do que eu aprendi ... assim eu tô lendo a e as letras as vezes trocam de canto e quando eu escrevo eu substituo as letras as vezes sem perceber ... eu troco o (c) eu troco o (o)

**(D): como estão as suas notas aqui?**

(B): no ensino técnico eu estou perfeito por que desde pequenininho que eu costuro né então eu tenho muita habilidade ... já nas disciplinas que envolvem matemática lógica física eu fico meio perdido ... eu entendo na hora mas pra por em pratica nas tarefas eu vivo pedindo ajuda que eu não me lembro do que eu aprendi

**(D): como você se sente em relação ao seu futuro profissional?**

(B): como eu me sinto?::: eu sei que através daqui eu posso conseguir um emprego né por que eles ensinam e::: eles vão atrás de emprego pra gente ... eu sei que através daqui eu vou ter um emprego bom se eu continuar me esforçando

**(D): o que você acha de passar o dia todo na escola?**

(B): eu gosto ... por que assim ... em casa em casa eu não ia fazer nada praticamente eu só ia comer dormir comer de novo e dormir ... aqui é assim quem tá em casa sente vontade de vir pro colégio e quem tá no colégio tem vontade de ir pra casa por que aqui agente tem amigos ... agente pode criar novas amizades aqui agente sempre tem alguma coisa pra fazer nunca ficou uma aula passando batido ... eu acho melhor estar aqui do que esta em casa

**(D): o que que você acha dos professores da escola?**

(B): eles ... eles ensinam bem por que assim ó é::: só não aprende aquele que não tem vontade ... eu tenho muita vontade de entender a matéria mas como eu falei eu tenho dificuldade ... eles ensinam mas tem aluno que brincam muito na sala e acabam atrapalhando a aula ... alguns tem a capacidade de fazer agente entender outros só querem empurrar

**(D): essa sua dificuldade foi diagnosticada só agora?**

(B): sim... na outra escola eu já tinha isso mas nunca ninguém assim percebeu ... minha mãe ficou sabendo através de uma professora daqui que um outro professor falou pra ela por causa que eu trocava as letras tinha um projeto que era pra escrever um livro com o professor P. que foi ele quem percebeu ... ai ele falou pra essa professora e ele passou para uma outra que sabia sobre esse problema ... ai pediu para comunicar ao meu pai

**(D): o que você acha das aulas os laboratórios?**

(B): eu acho que assim as pessoas aprendem mais quando estão em prática ... eu era muito ruim em biologia e química ai depois que a professora levou agente pros laboratórios ... pronto tpv empreendedorismo depois que os professores foram passando a orientar agente a ir pesquisando fazendo projetos acho que agente aprende mais assim né na prática do que na teórica

**(D): ok Bernardo muito obrigado pela entrevista... acho que era só isso mesmo ...**

## CONSIDERAÇÕES

Neste caso o programa mostra-se mais eficiente no acompanhamento e desenvolvimento cognitivo dos alunos se compararmos a escola regular. O entrevistado menciona que só na escola Marvin sua dificuldade de aprendizado foi devidamente detectada e ao que tudo indica passou a ser acompanhado de forma mais adequada visto que continua progredindo e possui características que são valorizadas nos curso que optou tais como o desenho e a costura.

Possivelmente numa escola regular onde o currículo partiria do principio da fragmentação do conhecimento este sujeito teria passado despercebido tanto nos aspectos que ele tem dificuldade como nos aspectos que o mesmo possui potencialidades.

Este é apenas um exemplo de como a extensão do tempo pedagógico pode favorecer o aprendizado e ampliar os instrumentais de leitura e intervenção na realidade pelos alunos. Seria preciso um estudo mais amplo que se concentrasse apenas nos aspectos da aprendizagem para avaliar esta faceta da política.

...

## 8.2. Uma experiência Docente

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevista com Professor

**(D): então professor como pergunta de partida ... a primeira pergunta na verdade ... são alguns temas que eu quero que você va falando e sintá-se bem a vontade**

(P): [ tranquilo

**(D): não é obrigado nem agente seguir rigidamente o roteiro aqui não ... como foi que você chegou a esse programa?**

(P): certo... então foi em 2012 eu dou aula desde de 2009 né no estado que era a minha grande paixão meu sonho né ... eu queria ser professor da escola pública e eu comecei na escola estado de alagoas que é uma escola regular ... quando foi em 2012 quando teve uma seleção pra é é professores temporários organizada pela ufc eu fiz pra filosofia e passei mas lá nessa escola o professor de filosofia já era efetivo ... então eu peguei e é eu vou aproveitar já um desejo que eu tinha antes em ir para escola profissional e fiz uma seleção pra professores da escola profissionalizante tinha uma vaga somente prá cá ... então eu competi com mais dois professores inclusive efetivos ... já com esse desejo de trabalhar o dia todo com o aluno

**(D): você mora por aqui?**

(P): eu moro na Barra do Ceará e sempre trabalhei por aqui ... quando eu fiz a entrevista com a diretora ele me perguntou se eu toparia ir para outra escola e eu disse que não ... só se fosse o jeito ... por que esse lado da cidade meche muito comigo Barra do ceará Goiabeiras Pirambú ... não só por que é perto da minha casa mais eu sempre gostei dessas localidades eu gosto desse espaço me sinto mais a vontade e o papel de humanizar torna-se mais forte estando aqui ... pois é continuando então eu fui buscando né terminei a faculdade de filosofia já tava fazendo o estágio em história ... que eu também sou formado em história por isso que eu entrei no Estado de alagoas ((escola)) e em 2012 eu entrei aqui ... nessa seleção de 2012 tinha no edita dizendo que era por dois anos só que em 2014 não teve e agora pra 2015 vai ter inclusive nós estamos em processo de seleção graças a deus eu estou competindo apenas comigo mesmo

**(D): desculpe deixa eu te interromper ... a diretora é quem escolhe no final não é isso? Ela pode optar por colocar um professor temporário mesmo tendo efetivos disputando a vaga?**

(P): sim pode pode ... é por isso que a maioria dos professores aqui são temporários por que::: agente sabe que na profissional é mais garantido nossa permanência é mais difícil de mexer já na escola regular pode a qualquer momento agente pode sair ... não é só isso que me segura aqui dentro né ... é claro que eu prefiro ficar numa escola profissionalizante que eu me sinto mais seguro do que numa regular que a qualquer momento eu posso ser mandado embora né ... que é HORRÍVEL essa sensação ... eu entrei na escola regular dessa forma

tirando a licença dos outros professores ai passava 3 meses sem receber ... hoje eu me sinto mais tranquilo aqui dentro mas não é só isso né ... durante a entrevista eu vou explicando melhor o por que ...

**(D): pode falar mais sobre isso**

*(P): eu fui seminarista por um tempo minha formação se deu no seminário da prainha depois eu me graduei em história pela uva e eu sempre gostei dessa coisa de dar a vida por uma causa sempre gostei de trabalhar com pessoas e nessa época já queria ser professor ai pensei bem eu posso ajudar as pessoas sem estar obrigatoriamente dentro da igreja né então eu tô aqui hoje por que eu percebo que é uma missão ... uma missão de trabalhar com a juventude*

**(D): você se vê trabalhando em outra coisa?**

(P): eu me questiono muito sabe ... não sei se é coisa de professor de filosofia... eu sempre quando entro em sala me pergunto se é isso que eu quero fazer pro resto da vida e surpreendentemente eu tenho chegado a conclusão que sim ... mesmo com toda a chateação que recai sobre agente algumas vezes né ... quando eu não vejo essa valorização do professor quando eu vejo tanta coisa assim que desmotiva agente ... mesmo assim é isso que eu quero fazer ... tentar fazer diferente ... tentar fazer a diferença

**(D): o que é que te desmotiva e o que é pra você fazer a diferença?**

*(P): acho que a grande coisa que desmotiva é essa questão de valorizar apenas a nota valorizar apenas os números ... é::: arredonda se preocupa em arredondamentos por causa dos números a nota se preocupa apenas com o conteúdo apenas e não há essa valorização o que mais me desmotiva é isso tratar o aluno como um número ... e ai se o aluno tirar uma nota baixa a culpa é nossa ... chega ao ponto de arredondar de 4 pra 6 arredondar dois pontos na média*

**(D): como é feito isso?**

*(P): assim nos conselhos as vezes acontece né de ... o aluno ficou só na sua matéria ... não mas ele tá com 3 não mais arredonda ... sabe eu sei que o aluno não é só um numero ali não se resume à uma nota mas ... parece que tem que colocar ali pra poder a SEduc sabe eu não sei o que é entendeu? ... é uma questão que tem que ter algo pra poder aprovar ... será que é só isso mesmo? Será que agente não tá maquiando ai vai virando uma bola de neve isso o aluno vai sempre passando nas buchas*

**(D): qual a sua posição sobre reprovação de alunos?**

(P): eu acho que tem que ver o contexto né... tem que vê o contexto a história do aluno as circunstâncias da escola mas também tem que haver o compromisso o modelo que a escola propõe então o professor vai é... é vendo uma forma de avaliar para que o aluno possa tirar uma boa nota mas que agente possa perceber se ele realmente sabe ou não por isso eu boto pra eles optarem se eles querem avaliação escrita ou oral ... por que as vezes agente sabe que ele entende tudo aquilo mas expressa melhor falando por que ele não escreve muito bem ... mas na maioria das vezes eu só vejo o que ... passa pela questão de que tem que passar ... por que é melhor passar ... dizem “o senhor prefere ficar com o aluno na recuperação?” né então sempre eu escuto isso ... hoje mesmo eu já escutei isso não da coordenação mas de outras pessoas que viram pra mim e diz “olha é melhor passar se ver logo livre disso” e eu não quero chegar a esse ponto ... isso me desmotiva ... eu não quero chegar a esse ponto de achar que é melhor eu passar o aluno pra eu me LIVRAR dele ... e o outro ponto que você colocou foi?

**(D): desculpe ... o que é fazer a diferença pra você?**

(P): acho que é não tentar entrar nesse ciclo vicioso ... infelizmente há um ciclo vicioso que é o que me desmotiva ... outra coisa seria gerar aulas felizes onde o aluno possa sentir alí uma diferença ... tentar fazer com que eles aprendam de uma forma diferente divertida aprender brincando ... pra isso eu faço umas dinâmicas diferentes em sala ... e também acho que o fato de mexer com a vida ... é muito cruel pra mim o fato de você chegar na sala e não mexer com

a vida deles ... se não mexer é por que não alcançou o meu objetivo sabe o que é que esse conteúdo pode mexer coma vida desse aluno? ... principalmente nas aulas de história

**(D): se você pudesse comparar a escola regular com a profissionalizante o que você diria?**

*(P): eu acho que a principal comparação é... eu tenho mais tempo aqui ... e o ter mais tempo não é pra eu me acomodar ... mais pra eu fazer COISAS que eu faço aqui que eu não poderia na escola regular ... tipo nos primeiros anos eu tenho um projeto que se chama “alunos escritores” onde cada aluno escreve um livro na escola regular eu tentei fazer mas quem disse que dá ... eu só conseguia fazer com duas turmas aqui eu já consigo fazer com quatro por que eu tenho mais tempo ... pra poder corrigir tenho mais tempo pra poder estar com eles então gera mais esse tempo pra poder criar os projetos ... então é basicamente isso .. na escola regular eu até tinha alguns projetos mas não tinha condições é ... é psicológicas e físicas pra poder realizar ... aqui eu tô a disposição ... eu tenho o aluno a minha disposição ... eu tenho o meu tempo mas tenho o tempo deles também ... e tem a questão de gerar o convívio ... o fato de almoçar juntos lanchar juntos... isso também gera alguns conflitos né ... tudo aqui é muito intenso mas a principal comparação é o tempo ... mas o fato de ser escola pública pra mim já é muito bom.*

**(D): como você avalia o grupo de professores no geral?**

(P): o grupo é muito bom ... muito qualificado ... os professores trabalham unidos ... agente conversa muito convive muito junto ... isso também gera alguns conflitos mas tudo perfeitamente normal graças a deus as pessoas aqui são tolerantes discutem mas sabem conviver com diferentes pontos de vista ... já os professores das disciplinas técnicas eu percebo que há uma certa separação mas muito mais provocada pelos próprios alunos ... os professores não ... quem vem de fora não sabe quem é professor da base técnica ou da base regular mas entre os alunos eu acho que fica claro dá pra perceber ... eu acho que os alunos dão mais importância as disciplinas técnicas eles mesmos falam “há é aula do técnico eu não posso faltar” há uma certa valorização por parte deles ... quando é para usar uma aula da base comum pra fazer algum projeto os alunos topam logo quando é pra pegar uma disciplina do curso técnico eles não concordam ... pode se dizer que há uma supervalorização das disciplinas técnicas por parte dos alunos.

**(D): na sua opinião qual é a relevância desse programa para a comunidade o bairro?**

(P): é muito válido mas eu tenho uma critica que é em relação à escolha dos cursos que são direcionadas pelo governo ... assim não se pergunta para a comunidade qual seria um curso que as pessoas desejam ... muitas vezes é um curso que é jogado pelo governo para cumprir uma demanda de empresas que financiaram a campanha politica ... mas no demais é muito relevante sim ... por tudo que eu já falei os projetos a questão de trabalhar com a vida do aluno e querendo ou não o diploma técnico dá uma segurança maior para os estudantes

**(D): o que você acha da estrutura física da escola?**

(P): olha as pessoas acham que eu sou chato por que eu reclamo demais mas eu fico chateado me dá uma angustia quando eu entro numa escola profissionalizante onde o aluno passa o dia e as salas não tem ventilador ... você sabe disso por que você viu ... eu vejo que a direção trabalha pra resolver isso ... desde a antiga diretora ela já fazia os editais pra conquistar os ventiladores e sempre era negado sempre era negado os pedidos dela ... e a diretora atual agora também esta tentando mas eles negam .. eu perguntei a superintendente e ela passou so 10 minutos numa sala e disse que não era tão quente assim ... enfim eu falo eu reclamo ... ela me deu um prazo que era em julho ai os ventiladores como você vê chegaram agora em novembro e a colocação é lenta ... eu acho que a escola tá lutando ... não adianta agente ficar reclamando sem questionar e entender o por que ... se eu não gostasse da escola eu não estava reclamando

**(D): qual o seu posicionamento em relação as greves de professores?**



(P): olha mesmo em greve aqui não parou eu mesmo tava em plena olimpíada de história mas sempre acompanhava os movimentos ... acho que o movimento tem que crescer muito por que as assembleias da gente são ridículas ... as pessoas não aprenderam a respeitar a opinião dos outros sabe ... enquanto um fala sua opinião outros estão jogando cadeiras por que não concordam com a opinião entende ... ficam vaiando por que não concordam ... tem que evoluir muito ainda ... eu acho que os outros segmentos os outros profissionais sabem muito mais do que agente ... conseguem resolver muito mais do que agente numa greve não só pela questão da organização deles mas por que a educação não é valorizada

### 8.3. A experiência da Gestão

#### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

##### Entrevista com coordenador

ENTREVISTADOR: Hoje é 10? 9, né? Hoje é... 9 de Dezembro, entrevista com o coordenador... Léo, me fala aí como é que você chegou no programa, inicialmente, né, como foi que...

ENTREVISTADO: Certo. A minha entrada no programa ela ficou muito próximo à minha entrada como professor. Eu não tinha sido professor até passar no concurso, eu tinha dado aula num cursinho, que era, na verdade, aulas particulares, o aluno que comprava a gente ia lá dar aula na casa dele ou ia até a sede do curso e a gente tirava dúvida, e eu tinha sido professor de informática do interior. Aí, até então, eu não tinha experiência. Na verdade eu era bolsista do CNPQ, tava na faculdade, meu caminho era o mestrado mesmo, todos os meus outros colegas foram, só que teve a oportunidade do concurso e eu: “rapaz, acho que eu vou fazer!”. Aí fui aprovado e fui lotado numa escola na Caucaia. Não fiquei em Fortaleza, porque pra ficar aqui eu teria que me dividir entre três, quatro escolas...Aí eu: “não vou pra Caucaia” que eu consegui ficar em duas... e depois de umas duas semanas eu concentrei minha carga horária em uma só, escola muito boa. Aí, um tio meu...

ENTREVISTADOR: Qual era a escola?

ENTREVISTADO: A escola era o Eliezer de Freitas Guimarães, muito boa, muito boa mesmo! Aí, um tio meu ele já era coordenador de uma das profissionais, a Irmã Marli, aí ele falava muito bem do projeto e quando eu fui ser lotado no concurso eu tentei até vir pro Marvin, só que não podia, só podia ser lotado nas escolas profissionais quem já era das escolas profissionais. A lotação não tava aberta, assim como foi nesse último concurso também.

ENTREVISTADOR: Já é efetivo da rede, né?

ENTREVISTADO: É...Só entrava, por exemplo, todo mundo fez o concurso, a lotação das escolas profissionais ela não tá dentro das carências não, só entra nas escolas profissionais professores que já estão lotados aqui, que foi o caso da Lili, da Eveline, né? Aí eu não pude vir pra cá, aí eu fui pra lá. Aí depois teve uma seleção, teve uma seleção, pra escola profissional. Aí eu realizei a seleção e vim pro Marvin, isso em 2011, passei três meses lá na Caucaia e vim pra cá. Aí em 2011 eu cheguei aqui, não cheguei como diretor de turma, fiquei com Tese, que eu ainda conhecia muito superficialmente, Química e estudo né, outras disciplinas de trabalhos diversificados. Aí foi assim, 2011 depois de uns três meses eu peguei uma direção de turma e...aí ficou. Em 2012, praticamente ficou a mesma coisa, sendo que assumi Empreendedorismo, fui capacitado pelo SEBRAE, continuei com Química só nos primeiros anos e gostava disso, pedi até pra coordenação pra que continuasse assim porque eu gostava do público do primeiro ano, eu adoro o conteúdo do primeiro ano, eu gostava do primeiro e do terceiro, mas professor que pega o terceiro, ele também pega o segundo e eu

gostava....ah, não, se for assim eu prefiro ficar com o público do primeiro com o conteúdo do primeiro, pra mim casava bastante, sabe? Porque é um público muito curioso, geralmente, e a química do primeiro ano ela dá pra você trabalhar muito com essa questão da curiosidade, você lança uma ideia ali, vai pegando o que tem em casa, vai fazendo pra dedução. Pra eles que tão começando a estudar química, a grande maioria, é muito mais interessante que eu parta disso. Parta do conhecimento prévio, né, do que ele tem já e vá dando entrada no conteúdo da disciplina mesmo. Aí...2012 assumi Empreendedorismo, disse, e mudei de turma. Porque como eu fico só no primeiro ano, o diretor de turma ele geralmente é diretor de uma turma que ele é professor. Então, durante os três anos que eu passei em sala eu peguei três turmas diferentes. Aí...deu 2013. Em 2012, no final de 2012, houve notícia de que a Mônica ia sair daqui, né, diretora e tudo mais...Aí ela começou a dar uma ideia: “Léo, será que tu não tinha interesse, num sei o que...”. Começou tipo um...um flerte, né, assim....nessa questão. Aí ela disse assim: “Léo, faz o seguinte, faz a seleção pra coordenação que vai ter agora...”

ENTREVISTADOR: Que era a mesma pra direção, ou...?

ENTREVISTADO: Que é a mesma pra direção, é pras escolas regulares, é pra todas as escolas do Estado, coordenação e direção...Aí eu: “Tá certo...eu vou fazer”. Aí, ela tipo deixou a entender que haveria uma vaga lá, uma possibilidade...

ENTREVISTADOR: Lá...

ENTREVISTADO: Lá, na escola que ela iria assumir. Isso já no comecinho de 2013. Não, desculpa, eu tô enrolando, isso foi em 2013, certo? Então vamos voltar pra ordem cronológica, em 2012 eu fui em dentro de sala e começamos 2013. Aí, exatamente, no final de 2012 pra 2013 ela me deu essa notícia, tá certo. Final de 2012, 2013 ela me deu essa notícia. Aí eu fiz a seleção pra coordenação e fui aprovado. Então, hoje, eu tô apto tanto pra tá na coordenação quanto pra assumir uma direção da escola regular. Aí...só que aí veio a Fabiana pra cá, aí a Fabiana soube que eu estava no banco, que eu tinha sido aprovado e me convidou. Aí eu: “Puxa!”, eu falo assim, porque aqui é muito mais próximo de casa, eu moro aqui no bairro vizinho.

ENTREVISTADOR: Não, pera aí, tu ia junto com a Mônica?

ENTREVISTADO: Eu ia com a Mônica.

ENTREVISTADOR: Pra coordenação.

ENTREVISTADO: Isso... Aí...eu passei né, “Mônica, eu passei, tô só esperando...”, ela: “Não, provavelmente vai dar certo”. Ela já tinha conversado com a Socorro, a Socorro não tinha interesse porque era muito longe, a Cecília foi com ela que nossa outra coordenadora. “Certo?” Certo. Aí quando a Fabiana fez o convite aí eu: “Mônica, agora eu fiquei balançado, porque eu tava querendo casar, né, que é o que eu quero ainda e pra juntar dinheiro, seria muito melhor aqui.” Porque se eu fosse pra lá o que eu ia gastar de transporte, de combustível e tudo...

ENTREVISTADOR: Você sempre morou aqui?

ENTREVISTADO: Sempre. Sempre morei nas Goiabeiras que é a Barra do Ceará, né, depois da Colônia. Então pra mim era muito melhor ficar aqui, acabei ficando.

ENTREVISTADOR: Mas você já tinha visto a escola lá?

ENTREVISTADO: Já, eu fui quando ainda era...

ENTREVISTADOR: (Risos) Pode me oferecer em qualquer uma, eu ia na mesma hora, tu é doido....

ENTREVISTADO: Eu fui, eu fiquei: “Caramba!”. Quando eu não tinha a dúvida, quando não havia a proposta, eu: “Puxa! Não!”. Eu vi os laboratórios, eu: “Caramba! Que espetáculo!”. Só que aí, tinha essa questão de eu juntar o dinheiro, ia pesar muito, né, e assim, querendo ou não, uma hora tem que ter um peso pra mim. Eu acredito na ideia, que foi o que eu sempre vendi em sala, certo? Eu acredito na ideia de que...de mostrar pros meus alunos que é

possível. Então, eu batia muito nesse ponto, de que...eu cresci onde eles cresceram, com os problemas que eles tiveram e eu consegui. Aí, a nossa professora de inglês, a atual, ela mora aqui, duas ruas depois, E ela penou muito também, se você conhece a história de vida, é massa. Quando ela veio, eu gostei muito por causa disso, porque é outro exemplo, é outra pessoa que fez a coisa dar certo.

ENTREVISTADOR: O nome dela?

ENTREVISTADO: Elane. E a...minha família, boa parte da minha família estudou aqui. Então, ficava uma questão desse apego, sabe, tem todo o interior também. Eu sei que a outra tinha...Você olhar uma escola daquela, você, dava vontade de trabalhar ali, né. Mas eu: “Não, pô, eu tenho uma dívida com o Marvin, assim...”. E acabei ficando, isso também pesou. Aí, em 2013, eu assumi a coordenação tipo em maio, aí foi um ano meio misto, porque a minha saída de sala foi complicada, até o Adriano chegar, que era o professor, eu ficava uma parte em sala e uma parte na coordenação. E era uma loucura.

ENTREVISTADOR: Você já estava...já era coordenador?

ENTREVISTADO: Já era coordenador.

ENTREVISTADOR: Pelo Diário Oficial e tudo?

ENTREVISTADO: Não, minha lotação demorou que só pra sair. Por sinal, a Janaína foi depois de mim, houve uma nova vaga, chamaram a Janaína nas férias, a Janaína conseguiu ser nomeada primeiro do que eu. E isso é um fuzuê, né. Por que o que que acontece, eu fui nomeado pra substituir a Cecília, aí eu fui nomeado. Depois, quando saiu o banco, já tinha o banco eu fui nomeado, mas eu fui pra suprir uma vaga, aí depois eles, tipo, lançaram as carências. Aí, eu tive que ser exonerado pra ser nomeado de novo. Aí, nessa segunda nomeação, a Janaína saiu primeiro do que eu. Aí, beleza...

ENTREVISTADOR: Só vocês dois tavam no banco aqui ou tinha mais alguém, Léo?

ENTREVISTADO: Não... a Socorro também passou, né, fez a seleção também.

ENTREVISTADOR: Socorro que já é do grupo de professores, que a Janaína também era professora...

ENTREVISTADO: Era... do grupo dos professores só nós fizemos essa seleção, outros professores fizeram mas não atingiram o perfil. Porque tinha o perfil, né...acabaram não sendo aprovados. Aí, aprovados só nós três mesmo. Aí...2013 foi essa loucura, meio coordenação. Aí, na verdade, o meio coordenação foi até acesso, porque o Adriano chegou, aí, ele assumiu Química e demorou uma semana até eu passar tudo pra ele, aí quando eu passei eu finalmente saí de sala. Aí foi a adaptação né, começando a me tornar vilão, porque, querendo ou não, eu sempre fui muito bem quisto aqui. Teve uma época que o Maia, o Maia não, os próprios alunos organizaram uma...” Quem é o melhor professor?”, né, aí votaram. Aí, a Janaína ficou em primeiro, muito boa também, porque eu dava aula só no primeiro e ela dava só no terceiro. Então, votaram freneticamente nela, né? E... o Maia ficou em segundo e eu em terceiro, né. Então, eu nunca tive problema de relacionamento, sempre me dei muito bem com as minhas turmas. Aí quando eu vim pra coordenação houve esse primeiro choque, porque a forma como eu trabalhava teve que mudar, não foi mais como o diretor de turma, como o professor de Química que era bacana, mas sim como coordenador e eu passei a ser o cara chato. Aí, ficou essa troca de relação com os meninos...

ENTREVISTADOR: Você pode exemplificar só um...como reflete essa diferença?

ENTREVISTADO: É porque assim, na direção de turma, por exemplo eu tinha, ou então dentro de sala, você tem acesso a uma parte dos alunos que às vezes fora de sala você não tem. Você consegue sentir o temperamento dele com o dia ou então você consegue saber um pouco mais dele, né, porque durante as aulas, ou então durante a...você tá pegando a atividade, as vezes você conversa com os alunos, ou então no intervalo quando você lancha... você sabe um pouco mais dele. Então, eu sempre fui da conversa, eu nunca fui de gritar em sala não, eu chama pro canto: “Vamo um *feedback* aqui”. Aí ali eu cutucava onde eu sabia

que tinha que cutucar, e as vezes na coordenação nem sempre eu consigo isso. Então tem que ser mais pelo: “Ó, você tem que fazer, cara. Você tem que fazer porque senão você não vai se dar bem, você não vai conseguir chegar no terceiro ano...”. Desse jeito, ó, os professores falando isso, aí, você fica com a noção de um professor, do que ele lhe passa...Aí, pra que não erre, eu também corro pro aluno e aí pergunto pra outro aluno: “E aí, como é que é?”. Pra que ele fale um pouquinho pra eu tentar casar essas visões, sabe? Só que você nunca vai ter, eu acho, o retrato tão fiel como você mesmo dentro da coisa ali, e por mais que eu queira estar dentro de sala como esse ano eu fiz, finalzinho do ano eu fui chegando, tava faltando professor eu fui em sala: “Gente, eu tô aqui pra ouvir, hoje eu não quero falar nada, me falem.” “O quê professor?” “O que vocês quiserem...A escola, eu gosto da escola? Eu gosto da aula tal, eu não gosto? Por quê? Por que que não gosta? O que que você tá gostando? Por que que dá certo?” Né, e por mais que eu faça isso, não se compara a você tá dentro de sala toda semana, naquele horário, tá ali no intervalo atento...O tempo é muito corrido, então, não tenho mais esse tempo pra dedicar de perceber o aluno, infelizmente não tenho.

ENTREVISTADOR: é..., e como foi, é..., que você passou a ser visto pelos colegas, professores? Como foi?

ENTREVISTADO: Ainda é um problema. Certo? Logo no começo, até alguns momentos fora da escola, eu sempre fui: “Gente, vamo ali tomar uma”, a gente ia pro Iguatu ali, ficava bebendo. Aí, assim que eu entrei na coordenação isso continuava acontecendo, hoje não acontece mais, hoje não acontece mais. Aí, alguns colegas meus eles falaram abertamente: “Não, Léo, tem uma parte do grupo que não lhe quer mesmo, porque lhe vê como chefe...”

ENTREVISTADOR: Não quer mais que você saia, né, junto com eles?

ENTREVISTADO: Exato. Porque me vê como chefe, lhe vê o cara chato que cobra, né. Aí, uma época chegaram e disseram pra mim: “Cara, tu tá chato, tu é mais chato que a S.”. (Risos). Falaram até assim, usaram como referência. Aí eu disse assim: “Mas galera é isso mesmo!” Porque se esperava essa visão mesmo do colega e eu sempre fui um cara muito participativo.

ENTREVISTADOR: Em que aspecto, por exemplo?

ENTREVISTADO: Eu sempre fui um cara que gostei de entender os processos, eu tinha noção de funcionamento da secretaria, tanto a da Educação como a daqui da escola, como a das coisas e que a maioria dos professores não tinha, mas é porque eu buscava me apropriar. Então, as vezes eu era usado como referência, mas o tratamento era o do colega ainda, né, e depois de um tempo não foi mais, só sou o do coordenador, do cara que determina, do cara que diz. E, uma coisa que não se percebia, é que era assim, eu sempre fui caxias, eu era caxias em sala: mapa de sala, horário de liberação, hora de chegada... E quando eu vim pra coordenação eu trouxe isso em mim, porque é de mim, só que eu passei a ser caxias em escala maior, né, pra tudo: pra horário de chegada de todo mundo, pra postura dentro de sala de todo mundo... E a galera: “Égua, bicho, tu se importa com muita coisa.” “Poxa, eu sempre fui assim, vocês é que não perceberam.” Né? Pois tô dando um conselho, o cara vai dizer que vocês insistem em situações de alunos. Eu: “Olha, lembra quando eu tava em sala, eu não era assim não, quando era comigo, na minha disciplina?” Porque é o que eu acho...

ENTREVISTADOR: Como assim?

ENTREVISTADO: O que que eu aconselho as vezes, por exemplo, você vai discutir sobre um determinado aluno, certo? Aí tem o caso do cara que ele não fez nada, mas ele sabe. Aí, eu entendo que eu tô aqui pra ensinar o cara, mas ele já sabe! Eu posso reprová-lo? Até que ponto eu tenho essa competência de dizer que ele não sabe se ele sabe? Aí nessa tecla eu bato muito, sabe?

ENTREVISTADOR: Quando professor, você defendia, você era pelos alunos?

ENTREVISTADO: Eu era pelos alunos quando tava nessa situação. Nessa situação, eu era pelos alunos, certo? Poxa, mas o cara é... Aí o que é que acontecia, como vai acontecer agora,

como aconteceu? O pessoal da hospedagem é uma turma muito complicada, os meninos foram pro estágio se garantiram no estágio, tem um que ficou de recuperação já em mais de seis, mas tá aqui, ele disse: “Tá aqui, Léo, ó, bota lá na cara dos professores...”

ENTREVISTADOR: O quê? O...

ENTREVISTADO: O....A avaliação dele de estágio, que ele tirou tudo... Aí, tá vendo? A gente fez nosso papel, meu irmão, ele foi lá e fez a parte dele, só que as vezes o compromisso pesa, o fato dele não ter entregue a atividade ou por ter não levado a sério um trabalho, aquilo meio que magoa, sabe, professores. Mas eu sempre, dentro da minha disciplina... “Esse garoto não vai ficar comigo não?” Ele não ficou, ele foi lá e fez a parte dele. Então eu não posso tirar esse mérito dele. Então, nesse quesito, eu brigava. O pessoal: “Mas, cara, como é que pode? Num sei o quê!” Eu: “Não, gente, eu sempre fui assim.” Então o choque foi esse, hoje eu nem sinto não, eu mudei um pouco também.

(Breve período de interrupção da entrevista.)

ENTREVISTADO: Eu faço quando tá em excesso.

ENTREVISTADOR: *Feedback* é chamar atenção?

ENTREVISTADO: É! Vamo lá. Semana passada teve um professor que ele chegou todo dia oito horas e ele saía uma hora mais cedo. Eu perguntei: “Cara, e aí, o que é que tá acontecendo, qual o problema?” Ele: “Não, é que eu perdi o horário...” “Então vamo combinar: você chegou tarde então você sai mais tarde, né?” Falei: “Então ou: Léo, tô precisando sair”, “Cara, já troquei uma folga com você naquele dia, você vai querer sair de novo? Fique aí, não cria essa espoleta não, né?” Mas o que é que acontece? Eu também sou o cara que faz o horário de substituição, porque eu fico lá na frente. Qual é a substituição? O professor H. falou hoje, tava doente, com virose, foi pro hospital. E o H. tem sete aulas hoje. E aí? Aqui a gente não sobe aula, a gente tem que ficar até às 17. E aí que vamo ver aqui! E aí, quem é que tá livre? Eu olho no horário, naquele programinha...

ENTREVISTADOR: Pois é, como é a sistemática? O professor recentemente tem direito o planejamento, beleza, né, 1/3, eu acho, do Estado...

ENTREVISTADO: É, 1/3.

ENTREVISTADOR: É....Aonde você indica, claro que você conversa com um grupo e tal, mas o professor tem que ir ou aquilo é...., como é que eu posso dizer, depois é somado aquele horário que ele entrou, é abonado, como é que é?

ENTREVISTADO: É pra ser abonado, certo? No final das contas, fica quase uma coisa pela outra o que ele faltou e o que ele substituiu, certo? Eu tinha um controle no começo do ano e eu tenho, eu anoto todas as substituições que eu fiz do primeiro dia ao último dia de aula. Os professores quiser vim ver, se ele quiser consultar onde é que ele substituiu, que ele tem que colocar no diário, ele vem e olha. Ele pega aqui comigo. Eu: “Professor, o senhor tá fichando no diário? A gente tem que tá fazendo isso, porque tem tá contando a carga horária”. Acontece que alguns deles ficam com aulas mais vezes, certo? E vai por mim, o Estado não paga. Eu era um, como eu não faltava, acabava substituindo muito e não precisava depois, assim, de ficar fora de sala. Então, acabava que eu tinha turmas que eu passava 10 horas/aulas, 3 horas/aulas, ficava lá....

ENTREVISTADOR: Ok. Fale um pouco da sua formação...

ENTREVISTADO: Cara, eu me formei em Química pela Estadual, aí vim pra cá. Porque foi assim, eu me formei...eu fiz o ensino médio e o ensino fundamental todo na escola particular, escola de bairro mesmo, nunca estudei em escola grande, aí passei direto na UECE, não fiz cursinho. Aí, na UECE, fui bolsista do CNPq, a partir do 4º bimestre, então até o final eu era bolsista...Aí no último semestre, no penúltimo semestre teve o concurso. Como teve o concurso, eu pedi quebra de pré-requisito, então eu me formei um semestre antes da minha turma só pra poder assumir o concurso. Aí, eu defendi a monografia num dia, dois dias depois eu fiz a última fase do concurso.

ENTREVISTADOR: Que ano foi a sua formação então?

ENTREVISTADO: 2009, foi que eu concluí. Que foi justamente a época do concurso. Aí, eu defendi a monografia então... Aí, assim que eu saí eu passei aqui. Aí, fiz esse ano uma especialização em Ensino em Química, que por sinal eu me arrependi porque, primeiro que eu não aprendi nada, certo? O que eu usei era o que eu já sabia e o pouco mais que eu aprendi foi autodidata, assim, não me veio nada a partir da formação, sabe? Mas eu já tinha uma salvação pela formação e pela instituição que eu busquei. Na verdade, então, como tava passando o probatório, o que é que acontece? Assim que eu passei eu procurei uma especialização, aí eu procurei os meus colegas da outra escola e falei: “Não, vamo fazer, vamo fazer logo antes que acabe o probatório pra quando acabar a gente já ter, dar a entrada na progressão e tudo mais. Mas vamo fazer alguma coisa mais ou menos, né, barata, acho que na época era mil....

ENTREVISTADOR: Foi pago? Essa especialização foi paga, né?

ENTREVISTADO: Por nós, né? Aí, a gente: “Não, vamo fazer uma coisa barata, né?” Tinha na UVA em Educação Especial. Beleza, também era bacana, só que quando eu fui o primeiro dia de aula, todo o público era de professores já com experiência no Estado e os comentários eram: “Ah...Não dá certo...”. Aí, cara, eu saí, eu não consegui, eu só fui um dia. Aí, minhas amigas: “Léo, vamo! Teu nome ainda tá lá, dá pra tu ir, num sei o quê”. Fui outro dia. Aí, eu: “Beleza. Rapaz, eu vou fazer alguma coisa à distância”. Porque meu probatório tava acabando e eu não tinha feito nada e eu queria ganhar mais, né, obviamente. Aí, eu fiz um à distância, aí eu fiz em Ensino em Química. Só que esse ano eu fiz uma seleção pra diretor que foi, por sinal, a seleção mais difícil que eu fiz na minha vida. Você era avaliado durante toda a avaliação, com exceção da primeira fase que era uma prova, mas durante todas as outras fases por psicólogos. Você era assistindo uma palestra e os psicólogos iam olhando aqui, fazendo anotações...

ENTREVISTADOR: E que curso foi esse pra diretor?

ENTREVISTADO: Era pra diretor só das EPs.

ENTREVISTADOR: Ah, certo!

ENTREVISTADO: Porque, por exemplo, uma outra seleção que eu fiz...

ENTREVISTADOR: Foi um dia desse, num foi?

ENTREVISTADO: Foi. A outra seleção que eu fiz eu não podia ser diretor de EP. Aí, beleza! E fui aprovado e tal, pápápápá, várias etapas, tinha entrevista. Só que eu descobri, e me convidaram pra assumir uma escola, só que eu descobri que eu não posso porque eu não tenho especialização em Gestão...

ENTREVISTADOR: É isso que eu ia perguntar. (Risos). Qual é a escola?

ENTREVISTADO: É uma em Redenção. Não, Redenção não, desculpa, é...Ubajara.

ENTREVISTADOR: Profissional?

ENTREVISTADO: É, profissional.

ENTREVISTADOR: Você recusou o....elefante branco aqui e aí ia pro interior assumir uma escola?

ENTREVISTADO: É, mas são situações diferentes, lá eu ia como diretor.

ENTREVISTADOR: um diretor que ele assume, o mandato dele é estabelecido por anos, algum tipo de avaliação ou a qualquer momento...

ENTREVISTADO: A qualquer momento ele é....Na verdade, assim, vamo lá, eu não sei como é pra regular, mas a definição do cargo de confiança, por definição, é de livre exoneração, e isso acontece nas EPs.

ENTREVISTADO: Mas assim, eu não sei como é que ocorre a avaliação dos diretores. Como é que fica com a Superintendência, isso é um negócio que eu não tenho propriedade não. Mas eu acredito que ocorra. Assim, anualmente, existe uma avaliação, pelo menos os superintendentes devem fazer isso. “Como é que está os trabalhos? Como é que ficou

arrumado?”. Agora, assim, não tem limite, você tem diretor que tá aí desde 2009 na mesma escola, certo?

ENTREVISTADOR: Na tua visão, L. tu acha que a..., porque no final acaba sendo indicação mesmo, né, os diretores, ela é mais pelo mérito no final ou você acha que outros fatores pesam mais?

ENTREVISTADO: É que as duas coisas existem, certo? Mas, ponderando, eu acredito que o mérito hoje ele é o que ganhava sim. Essa questão do mérito é que é delicada, porque hoje o que se considera mérito, muita gente discorda. Na seleção que a gente fez agora, cara, muita gente saiu! E eram pessoas que “Poxa! Essa pessoa aqui tava pronta!”, mas o....perfil....

ENTREVISTADOR: É como a questão do curso...de Gestão, é a coisa mais besta do mundo! Eu fiz um agora, cara, que não me somou nada. Mas é o requisito, né, eles acham que você tem o mérito por causa disso no papel....

ENTREVISTADO: Exato! E, assim, é uma avaliação, cara, eu sei porque a gente passou agora pelo processo, a avaliação ela é pesada mesmo pros psicólogos, é um negócio pesado, é você falando aqui, você vai tirar uma dúvida na palestra aí, o cara tá aqui com uma canetona. Aí, você olha assim, né...Então assim, eles procuram um perfil, existe...muitas cabeças foram cortadas. Ó, muita gente que tá como interino, agora, não vai assumir porque não passou na seleção, gente que já era diretor que também não passou. Então, é....e tipo assim, eles não passaram e vão ficar na escola mas no dia que eles quiserem uma transferência eles não conseguem, vai ter que ficar nessa escola até...

ENTREVISTADOR: Mas ele vai assumir coordenação ou direção, ele, esse professor, claro, tem que ser efetivo, mas tem que tá no programa, né, ele não pode tornar regular e interessei, ele não pode ser transplantado não?

ENTREVISTADO: Poderia, por exemplo, essa seleção, né, que a gente fez, teve professor que era da regular e fez, se ele tiver sido aprovado ele poderia ser locado. Mas, depois de todo o processo, ainda existe uma outra entrevista com a Andréia que é a coordenadora da Coordenadoria das Escolas Profissionais. Então, existe outro processo ainda que se avalia isso. Eu acho, que conta-se isso, eu acho que especialmente um professor que não é da Escola Profissional ele vai conseguir passar dum que é. Eles não vão escolher, né, um cara que conhece a rotina, que sabe como é que é a realidade, acho muito difícil.

ENTREVISTADOR: Então, vamos lá aqui pra reta final logo agora. Você falou da questão dos atrasos e faltas...

ENTREVISTADO: Hum...

ENTREVISTADOR: Esse atraso de uma hora que tu falou, no caso, o professor não ia pra sala, ele dava tipo janela, né, você considera essa questão das faltas e atrasos um problema? Chega a ser esse na escola?

ENTREVISTADO: De peso não, mas é assim...., é um problema que às vezes eu tenho problema, por exemplo, atualmente, quando dava 07:20, 07:10, a hora que começa a aula, eu conto nos dedos os professores que tão aqui, certo? Eu tenho metade das turmas que tão sem professores ainda. Eu sei que vão chegar, porque ninguém me avisou e geralmente avisam: “Léo, vou ter problema”, manda mensagem, liga. Mas...isso eu acho um problema, não um problema gravíssimo, porque a aula, quando tem duas aulas, acaba acontecendo, mas quando tem uma compromete, certo? Agora, gravíssimo? Não, mas é um problema que não pode deixar de ser considerado, sabe?

ENTREVISTADOR: A Superintendência, ou seja, ela que fiscaliza o problema da coordenação, ela menciona essa...é uma questão que mencionam nas escolas, em geral, como uma necessidade de ser corrigida?

ENTREVISTADO: Não. Nunca vi, nunca vi, certo? Eu acho que assim se for apontar, ela vai falar, mas ela nunca é uma das coisas que ela chega: “Horário de entrar.” Ou coisa assim. Tem coisas que são: e aprovação? Transferências dos alunos do terceiro ano, como é que tá?

Certo? Tem coisas que são batidas, que a gente sabe que ela vai perguntar quando vier pra cá, certo? Progressão parcial? Como é que tão a progressão parcial desse ano? Já foi feito o resultado, tem o cronograma? Foi feito um...

ENTREVISTADOR: Progressão parcial?

LÉO: Progressão parcial é a mesma...dependência.

ENTREVISTADOR: Ah, sim! Aquele que...

ENTREVISTADO: O aluno ele não foi aprovado numa disciplina, então ele vai...

ENTREVISTADOR: Ele só pode fazer isso em uma disciplina se ele for?

LÉO: Não, é até três, que é o definido...

ENTREVISTADOR: Assim o aluno não reprova, né?

ENTREVISTADO: Não, é porque ele reprovou em três disciplinas. Ele passa em progressão parcial, ele vai pro terceiro ano. Vamos supor: segundo e terceiro. Ele vai pro terceiro e a gente estabeleceu aqui até a metade do ano ele recuperar essas três notas que ele não passou. Como? Faz um cronograma com o professor, estabelece: “Gente, vão ser trabalhos e provas”. Aí ele vai fazer.

ENTREVISTADOR: Ah, sim...E inclusive se for uma disciplina profissional?

ENTREVISTADO: Faz, faz sim.

ENTREVISTADOR: Também faz. Certo...Você falou da questão do Conselho de Classes essa questão do aluno, que você: “O aluno não fez nada, mas eu sei que ele sabe, ele merece passar”, né? Você mencionou também a questão do aluno chega, né, com a avaliação de estágio muito positiva e você, na sua visão, acha que isso pesa muito pra ele ser aprovado. Você não acha que essa sua postura, e não há crítica, ela num prioriza o ensino profissional em detrimento do ensino básico, do ensino básico eu digo o currículo médio, né?

ENTREVISTADO: Olha, certas vezes sim, nesse exemplo, especificamente, sim, certo? Aí, assim, vai muito da análise, porque eu citei esse exemplo mas eu também poderia citar o do ENEM, que o aluno foi “fi duma mãe” ou então de uma Universidade, por exemplo, o Jone, que nem chegou a se formar, Tecido e Modelagem, não concluiu o estágio, não se formou aqui porque faltavam 20 horas de estágio ele não foi, mas, ele tava muito ruim em todas. Só que ele passou pra Faculdade. E aí, qual era o meu intuito, não era que ele passasse pro 3º grau? E aí ele não conseguir fazer a coisa? Eu poderia pegar esse também. Só que alguns casos aí é muito de eu ponderar, porque, por exemplo, esse aluno, porque foram três especificamente desse curso que fizeram isso, então eu priorizaria o profissional? Priorizaria sim. Por quê? Porque pelo que a gente conhece esses alunos, o nosso papel aqui pra eles vai ser no profissional. Eu sei que, assim, eu preparo pros dois, se ele quisesse ele se preparava pra Universidade, a gente prepararia, a gente preparou, na verdade, eu tô preparando. Se...e nós tentamos influenciá-los, na verdade nós fizemos a inscrição de todos no ENEM no segundo e no terceiro ano, imprimimos os locais de provas, fizemos na UECE, pedimos isenção, fomos em sala, avisamos...Só que o seguinte, a gente percebe que ele foi pro lado profissional. Então, essa vai ser a porta de saída dele. Assim, onde é que a escola cumpriu o seu papel? Poxa, tá aqui, a efetivação no campo de estágio! Ele vai ficar efetivado, ele vai dar certo na empresa, ele vai ter o próprio mercado de trabalho. Então, é muito de priorizar qual dos lados, assim como eu tenho uma galera que não foi bem no estágio, mas que é muito bem no outro lado, certo? Então, será que a porta de saída dele aqui da escola não vai ser pela Universidade? Será que ele, poxa, ele não foi bem na Enfermagem, mas ele não vai fazer isso pro resto da vida e ele passou pra um outro curso no...CEFET que não tem nada a ver com o curso dele, e aí? Eu vou reprovar o menino porque ele não foi bem no profissional? Então, existe os dois lados, uma hora a gente prioriza a base comum, uma hora o profissional. Mas, é fato que o profissional ele acaba definindo muitas coisas mesmo. Tipo, o primeiro ponto eu vou começar do básico: o horário. O horário ele é moldado em cima da base profissional.



ENTREVISTADOR: Da disponibilidade dos professores que são assim, né?

ENTREVISTADO: Por quê? Por que motivo? Primeiro, eu tenho professores aqui, a base comum ela é a dedicação exclusiva, ele não é lotado em outra escola, ele..." Léo, ele tá só 16 horas em sala", ele vai ficar as 16 horas.

ENTREVISTADOR: Não tem problema.

ENTREVISTADO: O resto eu loto com outras coisas, mas ele fica as 40 aqui, ele não precisa completar essa carga horária de escola. Então, o horário dele pra mim é móvel, eu só preciso livrar o dia em que ele vai estar de janela, né, e planejamento, o resto eu danço em cima disso. O meu professor orientador de estágio e que dá aula não é assim, ele tem 35 horas, ele tem 30 horas e essas 10 horas do dia que tão faltando aí, ele tem outra atividade, ele trabalha em outra empresa, ele dá aula em outro lugar e eu tenho que me adequar ao horário dele. Lógico que as vezes eu combino: "Ó, não tá dando, combine lá com sua empresa que nesse aqui não dá, faça lá". Mas querendo ou não, como eu não tenho a disponibilidade dele do dia todo, fica mais fácil eu fazer com a base comum e não é só questão de fácil não é a questão de possibilidade mesmo, já que eu não tô pagando o resto do dia dele. Então, tem essa questão do horário. Outro ponto: vamo pra integração, porque a F. te falou alguma coisa de integração curricular?

ENTREVISTADOR: Num cheguei a tocar nesse assunto não.

ENTREVISTADO: Que é uma...a nossa próxima visão agora, já ocorre, mas pra esse ano a gente vai enfatizar. A gente chega num ponto em que eu tenho cargas horárias diferentes, pra História: História no curso de Hospedagem ela tem uma hora a mais, isso e Geografia porque é contributiva. Só que o nosso...pronto, Biologia pra Enfermagem tem uma hora a mais, e o conteúdo que eles vêm segue outra lógica, ele muda, eu trago pro primeiro ano uma coisa do terceiro que eu preciso pro técnico ali no primeiro, aí mais uma vez é o técnico que determina, é o técnico que vai dizer quando ele vai precisar.

ENTREVISTADOR: Mas isso não tá sendo praticado ainda...?

ENTREVISTADO: Já pra Enfermagem, faz três anos que é praticado pra Enfermagem e a gente vai começar com Hospedagem agora. Como é que foi feito? Fizeram uma matriz, o curso de Hospedagem ele diz: eu quero isso, eu preciso disso, disso e disso nessas épocas aqui. Aí a base comum se adequou à essa necessidade. Lógico, a base técnica ela até pode ver o que é que é possível, mas é muito mais complicado, porque existem pré-requisitos, eu tenho Iniciação a Alimentos e Bebidas, depois eu tenho Alimentos e Bebidas, depois eu tenho o estágio, né? Ou então eu tenho Governança, existe um momento pra ver aquilo antes do estágio, né? Eu não posso botar qualquer...

ENTREVISTADOR: Mas L., interrompendo, você vai aumentar as disciplinas contributivas, você vai tirar as de quais?

ENTREVISTADO: Já são tiradas, certo? Vamos lá! É porque já chega pra gente a matriz já chega pronta. Graças a Deus a gente participou do processo de produção da Enfermagem e da Hospedagem. A nossa escola ela foi usada como modelo e trabalhamos em todas as matrizes praticamente, com exceção da Informática. O que é que acontece? Você tira, só que você não tira da base comum, você tira da base diversificada. Porque eu tenho a base comum(...).

ENTREVISTADOR: Ah, sim! Projeto...

ENTREVISTADO: Projeto, Estudo, por exemplo, no terceiro Modelagem, que eu não sei o que fazer enquanto coordenador às vezes, no terceiro ano eu tenho nada mais nada menos do que nove aulas de Projeto, 9 horas/aulas, enquanto que depois de Estágio isso se reduz pra dois. Eu tenho turmas que, a Enfermagem tem duas épocas, tem uma época no primeiro e tem uma época no segundo, que eles ficam 100 horas de Projeto e só com 1 aula de Estudo, enquanto que eu tenho outros segundos e outros primeiros que têm o dobro, que têm o triplo, por quê? Porque eu tirei da parte Diversificada pra adicionar à Base Comum. Então, ele perdeu um Projeto e ganhou uma Biologia, perdeu um Estudo e ganhou uma Geografia, tá entendendo? Eu danço em cima da Base Diversificada.

ENTREVISTADOR: E quem organiza esses horários é você?

ENTREVISTADO: Sou eu quem faço os horários.

ENTREVISTADOR: Todo ano muda então?

ENTREVISTADO: Todo ano muda, todo semestre. Eu começo o ano, quando eu passei a....agora ele muda muito menos, mas eu faço um horário no começo do semestre aí geralmente dura uma semana, eu faço outro com os problemas, aí pronto, aí eu fico, geralmente faço só dois horários. Chega outro semestre, metade do ano, troquei de novo. Só que aí o que é que lasca? Tem um semestre, vem, chegou em Maio, como foi esse ano, início do Estágio da Enfermagem, aí já tem que mudar alguma coisinha. Chegou em Junho, iniciou o Estágio da Hospedagem, mudou de novo. Aí em Julho todo mundo tá de férias, graças a Deus, não muda nada. E quando volta em Agosto, muda porque tá todo mundo em Estágio. Aí esse de Agosto da metade do ano até o final sem problemas.

ENTREVISTADOR: quando você assumiu a coordenação que problemas você passou a ver que você não via na escola?

ENTREVISTADO: Às vezes, cara, o descompromisso dos professores com algumas coisas que pra mim eram coisas distantes, mas quando eu vim pra Coordenação, ficou muito mais nítido, sabe? Prazos de entrega, fechamento...cara, é um problema sério até hoje, certo? Os professores não conseguem cumprir prazos, certo? Eu tenho professores que sempre se adiantam e eu tenho professores que sempre se atrasam, certo? Aí as vezes complica, porque ele é bom, é excelente dentro de sala, é excelente diretor de turma, mas de prazo ele é um...

ENTREVISTADOR: São poucos diários se for olhar assim.

ENTREVISTADO: Demais, demais. Se for olhar assim são poucos diários, se tem aí a proporção o trabalho burocrático, né, e de direção de turma, mas aí agora também teve as regulares. E outra, não se aproveita o tempo como se deveria, Depois do meu primeiro ano lá, em 2011, eu passei o final do ano pranchando diário. Em 2012, eu não levava trabalho pra casa, porque o tempo dá, é suficiente, saía de sala preenchia diário ou então fazia lá durante...copiava, né, preenchia diário, fechava a nota aqui... E outra, eu não sei, às vezes a gerência de problemas também, tudo se joga pra Coordenação. Você percebe que seria problema de gerência, tem professor que eu não tenho problema, não vem problema pra mim, ele resolve. Ele conversa, ele chama o aluno, ele chama o pai, tem professor que: “L., não sei mais não”, “Cara, tá aqui ó, é desse jeito, num sei o quê, num sei o quê”. Pronto.

ENTREVISTADOR: A partir disso como é que você avalia o grupo...de pessoas dessa escola?

ENTREVISTADO: Bem, o grupo ele é bom, são profissionais capacitados, eu tenho profissionais que entendem, assim, do que fazem, o que falta no meu grupo é essa pro atividade, às vezes, é trazer a responsabilidade do trabalho, levar um pouco o trabalho mais a sério(...).

ENTREVISTADOR: Que são os valores da tese, né?

ENTREVISTADO: Da tese, isso, a tese está em falta, atualmente no meu grupo ela está em falta. Mas, eu tenho um outro lado do meu grupo que é raríssimo em Escolas Profissionais, é a cooperação, às vezes mais pela amizade fora da escola ou por afinidade do que por necessidade, mas acontece até mesmo com quem não tem afinidade. Meu grupo, ele interage, ele colabora, tá entendendo? Às vezes entre eles, não colabora às vezes com um projeto específico, com alguma atividade, “Galera, vamo lá!”, o pessoal: “Ah, num sei...”. Mas nesse quesito, por exemplo, substituição, tem substituição que em outras escolas não acontecem, quase ninguém falta, mas quando falta é um tormento pro coordenador, o coordenador tem que mandar: “Não, você vai!”, comigo não é assim, eu peço: “Cara, dá pra tu ir? Não, dá não? Fulano, agora vamo lá, tô precisando de alguém”. Aí aparece alguém: “Qual é a turma?”, “Fulano, vai lá”. Massa, show, tem aula lá.

ENTREVISTADOR: Numa avaliação eles fazem pelo colega que faltou.

ENTREVISTADO: É...às vezes é. As vezes quando é o colega, fica muito mais fácil eu pedir, se for outro: “Pra quem é?”, aí fica: “Égua, rapaz, já fui”, num sei o quê, “Vá, vá!”, eu insisto e vai. Mas, no mais, assim, eu acho o nosso grupo bom, agora pro final do ano a gente vai avaliar mesmo, a gente tá avaliando, algumas avaliações foram bem...não ficaram a contento, sabe? Aí, algumas a gente chamou, disse se havia interesse de ficar ou não, outros, a gente resolveu dar uma chance, com um prazo, um mês...

ENTREVISTADOR: Acontece isso, essa conversa de...

ENTREVISTADO: De não ficar?

ENTREVISTADOR: É, de não ficar na escola.

ENTREVISTADO: Acontece, acontece.

ENTREVISTADOR: Quando você era professor?

ENTREVISTADO: Acontecia...

ENTREVISTADOR: E agora também.

ENTREVISTADO: Também. Na verdade, isso nas Profissionais é muito comum. Chamam: “Ó, não vai dar...”. Uma coisa, as Profissionais, em sua grande maioria, o quadro de profissionais são temporários, são poucas as escolas que têm totalmente efetivos, 90% de efetivos são poucas. Então, isso é muito comum. A galera: “Ó, não dá mais teu trabalho...”, principalmente pelo excesso de cobrança que nós temos lá na Secretaria, cobram muito a gente a Secretaria da Educação. Então a gente ter que ter resultado...

ENTREVISTADOR: Numa situação hipotética, se você achasse que um determinado profissional não tá mais respondendo ao processo que você e a escola deseja e ele for efetivo, você achar que ele não...não se adequou ao programa.

ENTREVISTADO: Certo.

ENTREVISTADOR: Como é que se dá essa devolução ou não?

ENTREVISTADO: Cara, existe a possibilidade de devolução, agora eu não sei porque eu nunca passei por essa situação, certo? Agora é que a gente vai ter professor efetivo, porque a gente tava sem, todos eram temporários. Aí a L. passou no concurso, a E. também e o R. voltou. Então, agora é que se eu tiver problema eu vou ter que conhecer isso, eu sei que pode devolver, agora eu não sei qual é o trâmite. Porque, por exemplo, se for um professor do CENTEC que não é do Estado, né, é Seletista, não é simples assim eu dizer: “Ó, não quero mais”, não é. Primeiro que a SEDUC dificilmente vai dar as contas, ela quer justa causa. Então, se eu tô tendo problema, eu tenho que registrar antes, chamar pra conversar, registro, espero o resultado, não deu, veio de novo, registro outra ata e aí é que eu vou atrás. Eu: “Olha, não tá dando, já fiz isso, e isso e o professor não mostrou resultado, e agora?”, aí sim. Mas eles não aceitam: “Olha, o cara não tá legal não”, “Você já fez reunião, conversou com ele, disse?”. E isso a gente faz com debates comuns também. Tipo, esse ano os professores que a gente chamou ou ainda vai chamar, que não deu tempo de chamar todos pra ter essa conversa, a gente durante o ano: “Vem aqui! Ó, tá acontecendo isso...”. Eu fiz a reunião, chamei professor fulano pontuei aqui: “Eu vou dizer o que eu vi e o que me falaram, certo? Foi observado isso, sua ausência como diretor de turma, seu atraso nas salas, a sua turma sabe que você sempre chega atrasado, ela me diz no corredor, certo? As suas avaliações os meninos estão achando injustas...”. E durante, a gente, tanto eu quanto a Janaina, a gente tem muito o hábito de chamar o professor. O aluno cutucou no nosso ouvido, aí eu até passo: “Cara, eu nem sei, eu nem sondei, pode até ser que seja mentira, mas tão se falando, tá falando isso, isso e isso, observe, veja se realmente tem problema, dê uma olhada se tu não fez ou se realmente ele não tem nada a ver e procura saber porque que ele tá espalhando isso, né?”, a gente tem muito essa prática...

ENTREVISTADOR: Essa auto avaliação que vocês fazem com os alunos, ela é corriqueira, planejada ou é uma coisa, como é que diz, esporádica, assim, quando tem um momento vocês fazem esse *feedback* com os alunos?

ENTREVISTADO: Essa que eu fiz agora foi totalmente não-oficial, assim, eu senti a necessidade de ir em sala e eu fui.

ENTREVISTADOR: Essa foi em todas?

ENTREVISTADO: Não em todas, eu fui em quase todas, em todos os primeiros anos e dois segundos. E agora eu não vou mais conseguir porque vai começar o horário do próximo e não tem a turma toda, porque o tempo não me permitia. Mas eu quero e eu até disse pra F.: “F., vamos institucionalizar, vamos fazer sempre à mesma época”. Outra coisa que a gente não conseguiu fazer esse ano, foi o acompanhamento da aula dos professores, sentar, entrar com os professores e assistir (...).

ENTREVISTADOR: E vocês faziam isso ano passado, chegou a ser feito?

ENTREVISTADO: Não, nós não fazíamos e na época da M. fizeram uma vez comigo porque tava tendo muitos problemas com os professores. Aí, elas foram nos professores que não tinham problema. Aí, assistiram aula e tudo mais. Só que eu queria ir em todas....

ENTREVISTADOR: E nos que tinham problemas não foram ver a aula?

ENTREVISTADO: Não, porque assim, queriam ver, o objetivo é ir em todas, mas começaram com o que não tinham problema pra ver: “Rapaz, é possível? A turma é trabalhosa, mas eu vou lá assistir aula do professor que não tem problema, pra ver se é ele quem não tá mentindo”. Acho que o intuito foi esse, nem falei com a M., mas acho que foi esse. Aí, eu queria institucionalizar, eu queria assistir de todo mundo aqui desse raio...” Não, professor, fique à vontade, tô só aqui...observando”. Certo? Porque é uma coisa que nós temos que fazer, Superintendência pede pra que nós façamos.

ENTREVISTADOR: Essa...assistir as aulas?

ENTREVISTADO: Dentro de sala. O acompanhamento pedagógico dentro de sala.

ENTREVISTADOR: Coordenadores em sala?

ENTREVISTADO: Coordenadores em sala. Coordenador, Diretor. Isso já acontece com profissionais que nem são nossos. A gente tem uma consultoria do Instituto Aliança que pega dados comum, que eles têm a prerrogativa de entrar em sala.

ENTREVISTADOR: Que pega o quê?

ENTREVISTADO: Uma consultoria, tem Projeto de Vida e Mundo Trabalho, é a formação e todo o cronograma, tudo, é feito pelo Instituto Aliança, e um profissional do Instituto Aliança nos acompanha, vem aqui, visita, faz questionário com os alunos, fez grupo focal como você fez, certo? Passou o *feedback* pra gente, diz o que que tá acontecendo, o que que eles sentiram, faz auto avaliação com os professores, formam os professores daqui, eles passam às vezes, uma semana fora em formação com eles e ela que diz. A aula do Projeto Vida e Mundo Trabalho é cronometrada. “Léo, o plano de aula é assim”, eles entregam o plano, tem 50 minutos: 5 minutos pra isso, 10 minutos praquilo, pápápápápá. Material multimídia eles mandam, entregam o CDzinho, a SEDUC confeccionou as apostilas, os livros. Então, assim, eles vêm, eles entram em sala, vão assistir aula com os meninos. Eles têm essa prerrogativa, então faz parte mesmo.

ENTREVISTADOR: Pra fechar porque se não, já excedi o tempo, mas, qual o diferencial que você acha da Escola Profissionalizante e se você se veria em outro tipo de escola hoje, né, sendo outra função? São duas perguntas.

ENTREVISTADO: Vamo lá! Primeiro minha noção sobre a Escola, né, sobre a EP, o que eu acho. Eu gostei, eu vim...porque quando eu vim eu achei tudo muito lindo, né, e eu imaginei que houvesse alguma coisa que não fosse como tava lá na tese. “Poxa, alguma coisa...não pode, não é perfeito assim, nada é perfeito”, e eu vim e eu vi que, poxa, realmente algumas coisas tão fora do lugar, mas, a coisa acontecia. Qual é a vantagem pra mim da Escola Profissional? É o contato, o fato de eu conhecer mais os meus alunos, o fato de o aluno passar o dia aqui, isso conta, certo? Eu vi alunos que eram problemáticos e a gente veio com o mesmo sermão os três anos e de um ponto de eu pensar: “Rapaz, não tem o que fazer com

esse menino não”, mas no final deu certo, magicamente, o cara, porra, e se enquadrou. Ele foi bem no estágio, ele passou, ele se emendou e eu: “Puxa, que massa!”. E eu acho que isso só aconteceu porque ele tá aqui, porque ele não trocou de turma os três anos, porque ele conseguiu ficar com o mesmo Diretor de Turma os três anos, por ele não trocar de escola, tá entendendo? Isso tudo afeta no processo. Então, pra mim a grande vantagem dela é conseguir ficar com o aluno o tempo todo. Aí, assim, isso seria mérito também de uma Escola Integral, né? E quando eu vejo a parte profissional traz um outro “Q” também, acontece pelos alunos, uma valorização da parte profissional, por mais que, por exemplo, vamos supor que essa defesa a gente nunca faz na frente do aluno, certo? Mas, tem aqui a questão do estágio, mas eles fazem isso, eles optam: “Não, mas hoje não tem aula do técnico”, “Sim, mas tem aula...você reprova!”, eu vivo dizendo (...).

ENTREVISTADOR: Aí ele não quer o que, assistir aula?

ENTREVISTADO: Não, às vezes ele tem que sair: “Ah, mas não vai ter aula”, “Vai ter aula...”, “Não, mas não vai ter aula do Bosco”, por exemplo. “Hoje eu vim só porque era aula do Bosco”, tá entendendo? Se fosse aula só da Base Comum ele não viria. Aí, tiveram turmas que eu já tive problemas porque um dia era só Base Diversificada e Base comum, aquele dia faltava muita gente. Aí eu: “Gente, eu reprovó! Se você reprovar em Química e aprovar na Base Técnica, você não pega seu certificado, não sai...”. Aí, foi que foi. Aí, a Base Técnica, apesar desse lado, mas ela contribui, sabe? Os professores da Base Técnica têm uma noção do mercado que às vezes a Base Comum não tem, e às vezes é até natural, porque eu tenho os orientadores de estágio que tão metidos nas empresas, então eles acabam trazendo alguma coisa pra escola, que contribui bastante.

(...)

Se eu me veria em outra escola...Me veria mas não em qualquer escola, porque, por exemplo, pra ir pra um núcleo gestor eu acho muito difícil, esse negócio da eleição, eu acho muito delicado. Se percebe, de fora, né, através da minha visão, essa questão da política na escola ser um negócio muito delicado e é um tipo de coisa que eu não me dou, sabe? Então, eu gosto da Profissional por causa disso, porque eu tenho uma avaliação. Pode até ser que indicação pese, mas o fato de eu fazer uma prova eu tá lá no banco e eu fui chamado e eu não tenho peixe na SEDUC, certo? Então, isso me dá uma garantia de que, poxa, eu tô porque eu passei, porque eu fiz e eu mereço, né? Aí, se eu for, eu poderia ir, eu acredito que dá certo, numa escola regular, porque na escola pública, como eu te disse, eu dei muito valor à minha experiência quando eu entrei no Estado, porque na escola que eu entrei, 90 do grupo foi renovado, então, todo mundo efetiva junto e tinha só um efetivo lá que era muito calado. Então, num teve ninguém pra dizer: “Ah, daqui a três anos vocês estão com as cordas vocais tudo lascada...”.

ENTREVISTADOR: Isso na escola que tu entrou do Estado?

ENTREVISTADO: Foi. “Cês daqui a três anos, gente, tem futuro isso não, saia daqui, você é um menino novo...”, até escutei de outros profissionais, sabe? Mas eu não dei ouvidos, né? Mas, lá não, era todo mundo empolgado, todo mundo entrou, vamo fazer diferente, vamos..., foi um clima bom pra mim. Então eu fiquei com essa noção de que dá certo e essa escola era muito boa. A pesquisa...a pesquisa não, a procura por ela era imensa. E tinha uma escola do Estado também, muito próxima, que o Diretor até ficava: “Mande tudo que você tiver, o pior aluno mande pra mim, o que é danado, o que não quer nada mande pra mim senão eu vou fechar meu instituto”. E lá a gente não tinha esse problema. E o diretor...era muito a cara do diretor, o diretor tinha era um cara muito massa, ele diz isso: “Cara, conselho, galera eu num entro não, são vocês aí, vocês fecham desse jeito”. Aí, eu: “N., como é que pode tu é um dos melhores índices mas é um dos piores em reprovação!”, porque ele reprovava, tinha essa não. Aí, a galera cutucou, aí, no final do ano ele pediu: “Galera, ó, vamo ver aí, porque...tá chamando atenção, num sei o quê...”, mas era um cara muito tranquilo, não transpassava

injustiça. Então, eu acho, que esse colégio lá dá certo, e a gente tem casos que dão certo, né? Eu acho, assim, que às vezes a efetividade não ocorre tanto por causa disso, do contato. Querendo ou não, como a gente passa o dia com o aluno, a gente consegue ter mais contato com o pai mesmo, o pai ele acaba vindo, então, isso contribui bastante. Mas eu acredito, agora se eu fosse, eu iria pra sala, acho que eu não iria pra núcleo de gestão não. Agora, é complicado porque eu vim pro núcleo de gestão por uma ideologia, eu acredito...até desfiz alguns amigos que diziam: “Léo, volta pra sala, tu tá cansado, vale a pena isso?”, eu disse: “Gente, é assim, eu sempre quis fazer direito o negócio, eu quis fazer a coisa certa. Dentro de sala eu tenho uma limitação, eu consigo fazer a minha sala dar certo, eu consigo fazer a minha turma dar certo, mas eu queria levar isso além e a Coordenação ela me dá a chance, não quer dizer que você vá conseguir”. (Risos). E eu tinha essa ilusão crítica: “Rapaz, eu vou chegar e vou fazer, eu sei quais são os problemas, eu vou chegar lá e vou mudar o Marvin”. É complicado, é pesado. Às vezes eu: “Caramba, eu tô fazendo os mesmos erros”, e hoje eu entendo e eu já disse isso muito pros meninos: “Ó, e eu era professor, eu vinha aqui, sentava, conversava numa boa: oi, como é que tá? Diga qual é o problema, num sei o quê, pápápá”. Com as meninas também, com a C., com a S., aí...e eu pensei que eu tinha essa noção, né, de conhecer as coisas, mas, cara, quando você vem pra cá, você...Eu até sabia das coisas, mas você não tem noção da dimensão delas e foi nessa dimensão que eu entrei em crise um pouco no começo, eu: “Caramba, sei não, viu? Tô enxugando gelo aqui”.

ENTREVISTADOR: Urrum, não via saída, né?

ENTREVISTADO: É...Mas depois vai aparecendo, sabe? Algumas coisas você conquista. A gente...depois os professores reclama, reclama, mas quando você começa a apontar também: “Éééé má...”, sabe?

ENTREVISTADOR: O que é mais angustiante é que eles por tarem na função, querem sempre um resultado, uma demanda, uma resolução de problemas e não é assim, nem tudo a gente resolve, nem tudo se resolve no prazo e no jeito que a gente pensa que as coisas são. E...a gente tem essa ilusão muito grande e às vezes o próprio órgão que tá acima de nós, passa essa ilusão pra nós também. Mas eles estão no mesmo barco, na mesma dinâmica, né?

ENTREVISTADO: Exatamente. A Janaína me disse um negócio que eu vou repetir, ela disse assim: “Rapaz, eu acho engraçado que a gente tá aqui em sala, com todo mundo, e a gente se torna Coordenador, no...na outra semana, esperam que a gente tenha resposta pras dúvidas que nós tínhamos quando tava ali, tava todo mundo junto, as dúvidas não foram embora, eu continuo com as minhas dúvidas, eu não sei o que fazer também, eu tô aqui é pra tentar ajudar dentro da...do novo leque de opções que eu tenho, né? Ó, eu tô aqui, eu não sei o que fazer não, nós vamos tentar juntos”. A proposta é essa, mas se espera isso: “E aí, o que é? Caso do aluno aqui eu não sei o que fazer não, me diz aí o que é que eu faço”. “Sei não também. Rapaz, eu sei o que dava certo comigo, certo? Eu fazia assim, mas será que vai dar certo contigo?”.

ENTREVISTADOR: Então, obrigado, viu? Deu demais.

...

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

**NOME:** Fabíola

**CARGO:** Diretora da Escola

ENTREVISTADOR: ....

ENTREVISTADA: Em 1997 eu fiz o concurso pra entrar no serviço público, fui aprovada, mas a seleção que eu fiz foi para ensino médio, e as escolas de ensino médio no Estado só foram realmente regularizadas pra receber o novo concurso em 2002. Todo o grupo de professores que passou nessa seleção para ensino médio entrou em 2002, ou seja, teve

contrato efetivado em 2002. Por que entrou logo em 98, só quem era orientador de aprendizagem que trabalhava no fundamental, para trabalhar no sistema de TV.

Entrevistador: Qual sua formação?

Entrevistada: Letras.

Entrevistador: Você entrou para ser professora de português?

Entrevistada: Português...

ENTREVISTADOR: Qual era o governo nessa época?

ENTREVISTADA: Vixe... Eu acho que era Lucio Alcântara.

ENTREVISTADOR: E aí... Por que não pôde assumir?

ENTREVISTADA: Eu não sei na verdade, porque eu era de escola particular, daí tudo era novidade pra mim nessa época, eu não sabia e também nem me interessava, porque eu tinha meu emprego garantido, trabalhava em escola particular e tudo, então eu fiz mesmo por incentivo de outras pessoas, de amigos e amigas e de uma irmã minha. Até minha mãe que diz que já foi durante muito tempo orientadora pedagógica numa escola pública que era o Colégio Piamarta. E na época ela tinha contrato, mas pediu exoneração do cargo quando abriu a escola que ela tem hoje. Então, ela começou a trabalhar pra ela, daí pediu exoneração do contrato. Aí ela disse minha filha é bom... Ai eu fiz o concurso, já era casada, daí entrei... Quando eu passei tudo foi novidade porque a gente não esperava, mas eu fui efetivada em 2002. Entrei pro Colégio Genir Gomes, trabalhei com os terceiros anos do ensino médio, era professora de português, literatura e produção textual. No ano seguinte, em 2003 a diretora me convidou para ser professora também dos segundos anos que eram em turnos diferentes. Eu comecei lá no noturno. Não... Ela me pediu para assumir pela primeira vez pela manhã, mas os terceiros anos era à noite, aí ela me convidou e eu aceitei... Só que meu contrato era só 100 h/a aí fui como aquele período que eu ampliava temporariamente meu turno e ficava com um contrato temporário e outro efetivo. Aí fiz isso, fiquei trabalhando e quando foi em 2006 eu passei por um processo de efetivação do segundo turno, que era ampliação definitiva. Só que quando saiu o Decreto Lei, eu não tinha o tempo de serviço da data que eles colocaram como limite. Eu tinha 3 anos consecutivos, mas... Isso era 2006. Então, eles iriam contar 2 anos consecutivos até 2005. Se você tivesse com ampliação temporária, aí você poderia tornar efetiva, dentro do seu contrato com a mesma matrícula. Só que quando saiu o Decreto lei pela assembleia eles não botaram até 2005, botaram até 2004 e eu não tinha porque eu entrei em 2002. A diretora me chamou em 2003 aí eu só tinha 2 anos. Fiz todo o processo, fui aprovada, mas na hora não tinha tempo necessário. Tudo bem, quando foi em 2008 eu fiz o concurso pra coordenadora e passei na seleção para no banco de gestores. A partir, daí eu passei pouco tempo no outro turno, eu preferi mudar para o turno da manhã. Daí fiquei no turno da manhã trabalhando, saí do turno da noite com os terceiros anos, ou seja ensino médio. E assim foi uma experiência muito boa no Colégio Genir Gomes. Aí em 2009, continuei no Colégio Genir Gomes, quando saiu o banco de gestores eu estava selecionada e fiquei aguardando, eu não queria direção de jeito nenhum... Não era meu feitio nessa época... e comecei... convidada por uma diretora pra fazer parte de uma seleção na escola dela. O nome da escola era Luiza Távora, ali próximo ao Castelão, por ali... Acho que é, não me recordo bem se é isso mesmo, não me recordo qual é a escola. Só que a escola tinha direito ao segundo coordenador, mas depois foi revogado porque ela era tipo B. Escolas do tipo B vai de acordo com a quantidade de alunos, daí ela só podia ter um coordenador, eu disse assim... Não vou tirar o cargo de ninguém... Aí eu mesma pedi para não participar do processo e fiquei só uma semana lá. Aí pronto, eu tinha disponibilizado para a SEFOR o meu interesse em assumir coordenação. Uma semana depois né... Uma pessoa conhecida disse: olha a diretora da escola Presidente Roosevelt, que é uma escola profissional interessa-se pelo seu currículo e gostaria de fazer uma entrevista com você. Ai eu fui né... Marquei e fui fazer a entrevista, foi a partir daí que eu entrei na escola profissional. A escola profissional só tinha há um ano, e a escola

Presidente Roosevelt era o primeiro ano de escola profissional, que foi aquela tipo readaptada. Tinha a escola regular e foi transformada em escola de tempo integral com currículo integrado na educação profissional. Ai eu fui... Elas me deram um curso sobre a filosofia de gestão da escola, estudei e ela disse... Não Fabíola, tinha outras pessoas, mas nós gostamos de você e gostaríamos que você trabalhasse conosco. Nessa época, eu dava aula em duas escolas particulares, né... E também tinha meu contrato no Colégio Genir Gomes ainda num turno. Aí tirei tudo... Fui assumir a coordenação escolar na escola Presidente Roosevelt, e eu tinha que ficar tempo integral lá. Então eu abdiquei muita coisa por um projeto que eu vi... Na época realmente era um projeto inovador, isso não existia em canto nenhum do Brasil, e pela filosofia de gestão. Sabe aquele modelo ideal... De educação que você vê realmente o aluno mudar de vida, com propostas pedagógicas de tudo... De Ensino... Era modelo ideal, aí eu me apaixonei por aquele modelo. E eu disse pronto, acho que agora eu encontrei realmente um motivo para estar na escola pública, porque até então a gente tinha a nossa gana, a nossa motivação, mas a gente não enxergava isso a contento no aluno né... E com a escola profissional isso veio também como uma resposta. Só que... Claro a gente tem a noção de que é um projeto, mas a gente lida com alunos de escola pública, aluno que não tem bem conhecimento e tudo... E os desdobramentos dos problemas tinham do mesmo jeito que teriam da escola a escola regular. Só que a mudança era mais promissora do que para o aluno de escola regular né... E a partir daí eu comecei a trabalhar na coordenação. Eu trabalhei com a diretora, nos tornamos grandes amigas, foi em 2009, 2010, 2011 e 2012. Em 2012 eu fui motivada por uma irmã.

ENTREVISTADOR: Ela também é da educação?

ENTREVISTADA: Sim. Ela é diretora também, só que ela é da escola regular... Vamos fazer a prova das escolas profissionais, só pra gente ver como é. E era para o interior... Eu disse Dora, mas a gente não vai para o interior, ela disse não a gente vai só pra fazer a prova. A prova é pela UFC. Lá em casa como é uma família de educadores a gente sempre tem essa rotina de estudar... É tanto que para seleção de coordenadores a gente estudou juntas, passamos juntas, só que ela foi para um tipo de escola e eu fui pra outra né... Ela foi para convencional e eu para profissional. E aí eu disse tá certo! Vamos se inscrever, aí eu vim, falei para diretora Germana que estava fazendo só pra ver como é a seleção. Porque tinha também uma segunda fase que era avaliação psicológica e comportamental e nós tínhamos interesse de saber como era, o que era isso e como seria o nosso resultado. Aí ela disse então tá certo, só que a gente foi passando... Passei na primeira fase que foi a prova da UFC e pela concorrência ela não entrou.

ENTREVISTADOR: Quais eram os conteúdos da primeira fase?

ENTREVISTADA: Na primeira fase tinha tese, modelo de gestão, legislação da educação profissional, tinha sobre gestão escolar e tinha também interpretação e raciocínio lógico. Acho que tinha! Essa prova foi cansativa, porque a UFC trabalha conteúdo com textos grandes, quase todas as questões tinham textos. Então foi cansativo, mas, nós conseguimos a mesma pontuação, mais de 70%, quase 80% da prova. Eu passei na 1ª fase porque o município que tinha colocado era pra uma...

## **PAUSA NA ENTREVISTA CONTINUAÇÃO...**

ENTREVISTADA: Aí eu tava falando da seleção de diretores... Aí eu passei na primeira e fiz a segunda fase que era um curso de liderança, de formação de líderes... Na mesma proposta que tem *colt* né... Então foi nessa perspectiva...

Entrevistador: Mas esse curso é pela UFC?



Entrevistada: Não. Foi Secretaria de Educação. Então essa fase foi dada por um psicólogo, terapeuta que trabalhava com *colt*... Então ele deu o curso de três dias, aí no quarto dia foi marcado entrevista. Não, foi o curso de análise comportamental que já era feita dentro do curso de liderança também... Os psicólogos, a equipe do psicólogo terapeuta...

ENTREVISTADOR: Onde era o espaço?

ENTREVISTADA: Foi dentro do Condomínio Espiritual Uirapuru. Então nos fomos já lá durante o curso de liderança, e já éramos observados... Tinha um psicólogo que observava um grupo e a gente não sabia quem ou quem eles estavam observando. A gente só participava. E aí nos fizemos, depois teve a avaliação comportamental... E eu passei. A terceira fase era a entrevista. Depois da avaliação do curso de liderança com a avaliação do comportamento tinha a entrevista... Que era a terceira fase. E aí na entrevista eles perguntavam várias situações de gestão, perguntavam também sobre a sua parte pessoal, familiar, sua parte emocional, afetiva, pra ver... Eu acho que era realmente pra ver com clareza o perfil do gestor. Porque tinha que ter alto controle de liderança, de conflitos, o autodomínio, um monte de coisas... E eu passei na entrevista e depois tem a devolutiva. É dito por que você passou e porque você não passou se tivesse sido o caso. Aí para o município que eu fiz na segunda fase passaram seis pessoas, na terceira fase passou somente eu...

ENTREVISTADOR: Quais eram esses municípios?

ENTREVISTADA: Outros municípios passaram duas pessoas, três... No mínimo era até quatro acho. Mas no município que fiz passou somente eu e eu não queria ir para o interior. Ai fiquei tentando decidir, eu já tinha meus quatro filhos, meu esposo disse vamos... Eu saio daqui e vamos com você a gente faz outra vida lá. Tudo bem! Mas aí os meus filhos já eram adolescentes, e aí foi um baque para eles... Eles não queriam ir para o interior... Eu mudei de um dia pro outro que era um dia antes da entrevista final que era com o secretario de educação e com a coordenadora geral da escola profissional. Eu mudei... Eu disse eu não vou! Eu vou ficar na escola Roosevelt.

ENTREVISTADOR: Um dia antes você mudou de ideia?

ENTREVISTADA: Mudei de ideia... Porque há dois meses eu vinha trabalhando dentro de casa, conversando com filhos que a gente ia... Que era até na Região do Cariri, era lá para Serra do Araripe...

ENTREVISTADOR: Longe...

ENTREVISTADA: É. E escola padrão MEC de uma certa maneira, se trabalhar em um prédio novinho dá uma motivação. Mas isso não era o meu foco mesmo. Tanto que eu vim para a escola Marvin... Então de infraestrutura é uma diferença... Então eu chequei para o secretario na época, foi o subsecretario, não foi com a professora Isolda... Foi o secretario executivo que era o professor Gilvan...

ENTREVISTADOR: A entrevista era com o secretario de educação do estado não era do município?

ENTREVISTADA: Não. Essa segunda entrevista não era do processo seletivo, a entrevista do processo seletivo já tinha finalizado, que era com a equipe de psicólogos e tudo. Já tinha finalizado eu já estava aprovada. Essa outra era pra ver... Você vai ou não? Era essa a verdade. Você vai ou não? Ai foi marcada e eu fui pra lá e eu disse não. Eu não posso ir... Eu gostaria muito de ir de assumir, até antes de ontem era a minha perspectiva, mas eu tenho meus filhos e eu não posso ser irresponsável dessa maneira. Eu não tenho como assumir agora lá no interior. Se eu puder ficar eu gostaria de ficar no banco de Fortaleza. Aí a coordenadora da educação profissional disse que o banco de Fortaleza está muito concorrido, daí disse que eu também não tenho pressa. Eu estou na coordenação com a Germana na escola Roosevelt, pra mim é um trabalho bom, eu gosto de trabalhar... Me sinto bem, e não tenho esse vislumbre agora se não tiver... Só que a superintendente que era do Roosevelt era a mesmo daqui do Marvin... Aí ela chegou, depois de um mês seguinte ela disse Fabiana se tu receber o convite

pra ir para escola Marvin. E eu disse por quê? Ela disse: Porque a diretora de lá vai sair e vai para uma outra escola padrão MEC que está sendo construída. Eu disse eu não sei... Não conheço o Marvin, o que a gente escuta é só coisa... Eu conheço um pouco os problemas de lá e não sei se eu iria. Ela disse, olha seria muito bom, pois você tem um perfil que iria lhe encaixar lá com a escola. Ai foi... Outra pessoa conhecida que tinha sido diretora também me fez a mesma pergunta na época. Você iria aceitar se lhe fosse oferecido a escola Marvin. Aí eu disse não sei... Nós conversamos muito, ela disse que seria bom pra você e tudo. Ela tinha saído de direção de escola profissional e agora trabalhava com Maurício Holanda que era o secretário adjunto. Eu sou assim, existem desafios, e se eu quiser eu compro esse desafio... É do meu perfil. Aí quando foi em fevereiro de 2013 a coordenadora geral da escola profissional ligou pra mim, para meu celular... Nós estávamos na semana pedagógica do Roosevelt, ela ligou para meu celular e se identificou e disse Fabíola qual a sua disponibilidade para assumir a direção do Marvin? Aí eu tomei um susto, pois há um mês ela tinha dito que não tinha disponibilidade para o banco de Fortaleza. Aí ela me liga fazendo essa pergunta... Aí eu disse vixe! Tomei até um susto, pois é um desafio totalmente diferente direção. A sua responsabilidade é imensamente diferente como coordenação. Aí ela disse eu te dou dez minutos para pensar! E eu dez minutos... (risos). Era umas dez horas e pedi para retornar a ligação ao meio-dia. Aí eu liguei para meu esposo, perguntei e ele disse assuma! Aí eu falei com a minha diretora na época, aí ela disse Fabi olha... Às vezes não é bom dizer não duas vezes, porque você nunca mais vai ser uma opção. Mas eu não fiz nada disso pensando em ser, e ela disse é mais agora você aprenda a não entrar nas coisas... (risos). Ela até brincou, mas disse, você tem toda condição de assumir. Aí eu liguei pra ela e disse você me ajuda no início. Ela disse: Claro! Pois vá. E eu: Tá bom! Eu aceitei. E meu esposo também disse a mesma coisa, e eu confiava muito na diretora que eu já trabalhava com ela há quatro anos, eu tinha relação de confiança muito grande com a Germana, aí eu vim! Me assustei no início, porque lá a gente dividia responsabilidades, aqui eu era a responsabilidade maior, então foi uma mudança muita brusca. Mas assim, a escola, o grupo daqui me recebeu de braços abertos, fui muito bem acolhida, a Mônica teve só o tempo de um dia para me passar as coisas, as outras coisas foi eu que fui tomando de conta, tive que arregasar as mangas e trazer...

ENTREVISTADOR: A transição é horrível!

ENTREVISTADA: Depois que nós chegamos ao meio do ano letivo em julho do ano passado, eu já me sentia parte da escola. Às vezes a gente fica com aquele... Há vai devagar... Tudo porque as pessoas não lhe conhecem e nem você conhece as pessoas de verdade. Mas mesmo assim eu fui assumir e graças a Deus ainda estou aqui disposta pra tudo. Só não pra coisa que não deve...

ENTREVISTADOR: O que você já ouviu falar do Marvin? Você havia comentado antes...

ENTREVISTADA: Eu ouvi falar que aqui, pela região, pelo bairro ter o estigma que é um bairro muito perigoso, que tinha funcionário que já tinha tido problemas aqui na comunidade, que tinha aluno problemático, que tinha problema de infraestrutura, era muito quente, era... Mas, que o grupo de professores era bom. Eu sempre escutei esse ponto positivo do Marvin. E aí eu disse bom, como a gente faz escola é com os alunos e com professor, eu vou! Vou enfrentar esse desafio, aí eu vim. A gente sofre falta de água... Você sabe, pois já participou dessa realidade... Sofre com goteiras quando está em tempo de chuva, mas a gente consegue passar por cima disso. Até os indicadores do Marvin veem melhorando... Veem melhorando consideravelmente, e os meninos a gente percebe a mudança nos alunos. Graças a Deus o Marvin no período de transição como ele já vinha crescendo também nos indicadores, quando muda a gestão ele poderia ter abaixado... Mas não baixou. Aumentou... Continuou a mesma progressão. Né... de aumento de indicadores. Então é como se fosse... Mudou só o capitão e tudo.... Mas, continuou a progredir e a escola na questão... Nós temos problemas caro! Não vou ser iludida de dizer pra você que eu não tenho problema de sala de aula, que eu não tenho

problema de docentes, com os professores... Temos problemas... Mas são problemas que são todos contornáveis, que as vezes acontece situação entre aluno e aluno, acontece situação entre aluno e professor, mas tudo isso é da melhor maneira resolvido. Aí quando eu entrei o grupo que ficou da coordenação ficou somente uma coordenadora comigo... Aí eu preferi ficar com ela mesmo porque era uma pessoa que era da escola. Entrar um novo diretor e não ter nenhum vínculo ainda com a escola, de gestão, do núcleo gestor com pessoas totalmente diferentes...

ENTREVISTADOR: Poderia ter mudado?

ENTREVISTADA: Poderia. Mas eu optei por ter uma pessoa da escola. Porque eu penso assim... A gestão tem que ser próxima do grupo... Se eu botasse pessoas totalmente diferente, daqui que eu fizesse vínculo, né... E tudo. Então eu preferi que ficasse uma pessoa, inclusive a outra também foi com a Mônica, a Cecília que foi com a Monica... A Socorro ficou... Convidei a Socorro pra ficar comigo e nos tocamos a escola no primeiro semestre de 2013. Em 2013 no meio do ano... Como eu tinha a vaga da outra coordenadora que tinha ido com a Mônica eu comecei a... O Léo e Janaina tinham feito prova para o banco de gestores nessa época e todos dois foram aprovados... e eu fiquei observando. Então eu vi no Léo, primeiramente, tanto o interesse de querer assumir como eu vi também um perfil muito bom de liderança dentro da escola. Com os meninos, com os professores... Aí eu convidei o Léo para vir participar da nossa equipe. E quando foi aberto mais outra vaga que era coordenador de estágio, eu convidei também a Janaina, né... E eles também tiveram outros convites fora, mas preferiram ficar aqui. Então, o nosso grupo foi se condensando, a gente foi formando um vínculo grande e nós tínhamos perfis parecidos né... O que eu tinha de sobressalente, alguma característica mais acentuada, o outro não tinha... Foi um casamento muito bem feito do núcleo gestor. E eu acho que é por isso que a gente tem aí todo um progresso com relação aos indicadores da escola.

ENTREVISTADOR: Fabiola, nessa... Você estava feliz no Roosevelt pelo que entendi.

ENTREVISTADA: Estava.

ENTREVISTADOR: E o que fez você querer uma direção desde você ter negado a primeiro e depois querer vir aqui pro Marvin se você estava bem como coordenadora? Como foi essa transição...

ENTREVISTADA: Como eu disse, eu sou uma pessoa que gosta de assumir desafios e como eu fiz a seleção somente com o intuito de participar de um processo e não de ficar no banco. Eu esperei... Assim, sabe quando você espera também uma missão. E eu senti uma moção de que era um projeto que... Eu também sou muito católica, e tenha a fé que Deus me coloca em certos lugares como providencia dele, como plano dele né... E eu senti lá dentro do meu coração a certeza de que era uma missão pra mim a escola Marvin. Eu acho que eu já tinha dado toda a minha missão pra o Roosevelt, até a questão da minha fé lá também... Eu era também um referencia de fé lá dentro... E... Mas, como eu não era gestora... Eu tinha meu referencia de fé, mas eu também não poderia colocar totalmente o meu referencia de fé. Aqui eu exponho mais naturalmente... Então eu tenho essa liberdade... Aí eu disse “poxa, eu vou poder formar os alunos no conhecimento e também na espiritualidade”. Será que vai ser me dado... É devagar também, mas eu faço momentos de reflexão na fé, faço... Eu abro esse espaço também para a escola... E eu entendo que tem gente que gosta e gente que não gosta. Eu faço aquilo que eu acho que é o ideal.

ENTREVISTADOR: Agora eu fiquei me perguntando, como é que se dá essa sua expressão da fé? Porque a gente vai a outras escolas e vemos imagem de santo, mas aqui eu não percebo isso... E como seria?

ENTREVISTADA: Datas marcantes, por exemplo, a páscoa eu faço com os meus professores a páscoa. Eu celebro a páscoa, todos eles sabem da minha postura com relação a minha

crença religiosa, há um referencia de respeito, e eu passo isso também para que eles façam isso com relação aos alunos né... Eu celebro o Natal também...

ENTREVISTADOR: No Roosevelt não existia?

ENTREVISTADA: Tinha. Existia, é tanto que a diretora sabia que era mais praticante na fé que ela me dava essa abertura. Mas assim... Eu até poderia fazer muito mais. Mas, é porque a demanda do trabalho da gestão não me dá mais condições de também ver... Criar oportunidades né... Mas eu sempre intercedo pela escola eu sempre rezo e peço a deus que esse projeto seja um projeto salvação pra muitas pessoas, muitos alunos... E aí a gente vai continuando né... (risos)

ENTREVISTADOR: Fabiola, o que você achava do ensino médio na época em que você estava em sala de aula? Esses anos aí de 2000 que você dava aula à noite. Qual a sua visão desse ensino médio?

*ENTREVISTADA: Eu via o ensino médio somente como porta para universidade. Eu não via como uma formação, eu via só como uma formação acadêmica para dar continuidade aos estudos. Era isso que eu criava nos meus alunos. Era tanto que eu trabalhava livros da UFC, eu lia com eles, eu fazia projeto dentro da escola pra gente é... Angariar dinheiro para comprar os livros para trazer para sala de aula... Eu desenvolvia um projeto lá Café com Letras que as vendas dos cafés, dos lanches que a gente servia era exclusivamente para comprar os livros que eram da lista da UFC. Aí trabalhava com os meninos.... Eu fazia seminários, leituras, e a gente apresentava... Todo mundo da sala conhecia todos os livros, apesar de não ter lido tudo. E o que eu incentivava era a continuidade... Vestibular. E eu nunca vi o ensino médio como uma formação profissional, nunca tinha visto. Quando eu vi o currículo integrado e tinha uma parte diversificada que dava todo suporte de conhecimento como um curso de empreendedorismo, como uma disciplina mundo do trabalho, com uma disciplina de projeto de vida, então eu vi o ensino médio também como um pulo para o mundo do trabalho, você sabe que faculdade não dá... Não garante inserção no mercado de jeito nenhum.*

ENTREVISTADOR: Você falou do ensino médio público. Fale agora das experiências nas escolas particulares.

ENTREVISTADA: Aí era principalmente a universidade... Era a inserção na universidade. Eu trabalhei em ensino fundamental, trabalhei no Farias Brito, trabalhei no colégio Geo Studio, Geo Dunas, trabalhei no colégio das Dorotéias, né... Mas, a época em que eu trabalhei no Farias Brito, no Geo... Eu trabalhava fundamental. Quando eu fui pro Colégio das Dorotéias eu trabalhei até o ensino médio né... E aí lá era a motivação para continuidade na universidade, era realmente para o vestibular... Eu era professora somente de redação, então a minha responsabilidade era maior ainda. Porque a redação nessa época na UFC ela era muito rigorosa com a correção, então, tinha que ter todos aqueles critérios... Os textos dos meninos tinha que ser limpinho. Ra complicado!

ENTREVISTADOR: O ensino médio e o fundamental se colocar em *versus* o que você tem a considerar. Olhando em todas as redes que você já passou.

ENTREVISTADA: Eu vejo o ensino fundamental à via de acesso pra continuidade. Eu vejo como a base... Porque assim, eu gosto de trabalhar no fundamental. Você sabe o nível de escolaridade... A idade que eu sou apaixonada é educação infantil... (risos). Já fui professora logo quando comecei na escola particular lá da minha mãe. Eu fui professora de maternal. Eu era apaixonada pelas minhas crianças, é tanto que as mães até diziam “Poxa Fabiola, ele aqui é mais apaixonado por ti do que por mim” (risos), mas é porque eu me identificava com esse trabalho, eu sempre gostei. E eu vejo que a educação infantil tem a sua importância, o fundamental... É fundamental para o desenvolvimento de qualquer tipo de conhecimento, então eu vejo como sendo o nível essencial, porque se eu não boto professor bom para o ensino fundamental, pra que o aluno tenha compreensão, tenha raciocínio, desenvolva essas

atividades cognitivas e não tenha conhecimento eu vou ter deficiência no ensino médio, na faculdade e aí vai se arrastando o problema. Então eu considero fundamental o nível de ensino principal do aluno. Se ele não fizer um fundamental bom eu acho que é mais problema que vai se arrastando pro ensino médio. E a gente vê isso aqui... A gente tenta resgatar no ensino médio, logo no primeiro ano... Nós temos que fazer projeto de nivelamento, pois as escolas de fundamental não tem... Não há políticas de trabalhar realmente, como agora está tendo... O ensino fundamental com tempo integral. No tempo integral os alunos respiram conhecimento toda hora, então de qualquer maneira ele é diferente daquele que estuda em meio turno. Um turno né... Não estuda os dois... Porque ninguém sabe se em casa ele estuda então dentro da escola ele tá alí com conhecimento... Há uma aprendizagem maior do que um aluno de uma escola de um turno só. Por isso que eu acho que há de ser ter um investimento maior na escola fundamental. Deve-se porque é de lá que vai se formar as habilidades prontas para o ensino médio.

ENTREVISTADOR: Então as suas experiências no fundamental foi sempre na rede particular.

ENTREVISTADA: Foi... Fundamental foi. Eu não trabalhei em escola pública no ensino fundamental.

ENTREVISTADOR: Fabiola, você disse que fez curso de *coaching* nas fases do processo. Você acha que todo esse processo de formação e de seleção que você fez para a escola profissional ele agregou alguma coisa que realmente fez diferença hoje? Ou no geral, valores e princípios da escola profissional já faziam parte de você?

*ENTREVISTADA: Assim, quando eu li a tese a primeira vez, eu até olhei para Germana e disse assim "Isso é o ideal" isso é tão bonito quem dera fosse assim mesmo... Ai ela riu e disse verdade... Mas isso é o modelo melhor que se tem e é o melhor profissional que se encaixa nesse perfil da tese, porque a tese tem lideres, liderados tudo mundo... Todo mundo desenvolve o protagonismo do aluno... Mas vai trazer pra realidade... Pro achão da escola como tem a expressão. Trazendo para realidade da escola não tem como seguir 100 % sempre. Ela permeia toda a nossa rotina, os princípios de gestão da tese permeiam... Que é a nossa identidade sabe que a gente não tem aquilo ali sempre... Não é 100% sempre, tem dias que é 100% e tem dias que é 90%, tem outros dias que pode até ser 50%... mas sempre se trabalha naquele norte, naquela perspectiva, e quando se está saindo aí volta pro norte... É um referencial de qualquer maneira... Cm relação ao curso, esses de liderança, agregou conhecimento. Mas se eu não tivesse esse lado profissional eu não iria encaixar no perfil de gestora.*

*E a gente... Eu sou assim... Enquanto eu não me encaixo num perfil, eu mesmo sei que eu não dou pra aquilo ali e eu saiu... Graças a Deus eu tenho essa situação resolvida dentro de mim... Se eu não ter pra quilo alí, eu do pra isso, pra isso...Dou pra isso...Eu tenho essa situação resolvida dentro de mim...Então eu vejo que esses curso de coachingt, liderança, não me deram base, mas agregaram conhecimentos que eu trouxe para minha Gestão... Mas o que mais vem me apaixonando por esse projeto é a filosofia TESE, Tecnologia Empresarial Socioeducacional –TESE, o que que a gente faz por aqui.... Eu faço reunião de alinhamento. Não na quantidade que gostaríamos.*

ENTREVISTADOR: Reunião de alinhamento?

ENTREVISTADA: Sim. São reuniões que ocorrem dentro do processo, que eu faço para alinhar postura, para alinhar problemas, para resolver problemas e isso é feito com todo mundo. As vezes eu sento ali, nem é marcada a reunião mas eu chego lá na sala dos professores, eu vejo a oportunidade e digo que vou fazer uma reunião na hora do almoço. Como todos tem dedicação exclusiva, claro que eu marco num dia que tem tudo mundo... Aí a gente faz uma hora de reunião né... De alinhamento. E isso está no percurso natural. Faz parte da rotina.

ENTREVISTADOR: Na sua visão o que esse programa, essa escola significa pra esse bairro?

ENTREVISTADA: Eu vejo uma mudança. Acho que a escola profissional no bairro Pirambu se tornou referencial de mudança de vida, mudança de perspectiva de vida, é o que... Mônica me disse muito no primeiro dia que cheguei aqui “Fabiola esses meninos são carentes de tudo, de tudo!” Aqui a pobreza é pobreza financeira, é pobreza de caráter, é pobreza de conhecimento, é pobreza de educação.... Formação mesmo, boas maneiras, é tudo... É tanto que pra gente alinhar durante três anos a postura desses meninos é um trabalho... Você nem imagina. Mas eu vejo um aluno que entra sem nenhuma perspectiva de melhora de vida e vejo esse aluno sair empregado... Então a escola desde a época em que ela foi implementada nesse bairro, ela resgatou pelo menos o modelo que aqui era... Porque a escola Marvin antes de se tornar profissional era um estigma de que era um presídio, e quando entrou como escola profissional veio resgatando aos poucos essa imagem. E hoje ela tem uma imagem que os meninos querem...

ENTREVISTADOR: Fabiola, tu mudou de bairro quando saiu do Roosevelt. O fator localização pesou pra você?

ENTREVISTADA: Pesou. Porque eu já morava longe do Roosevelt, eu moro ali na localidade do Vila União, no meio do Montese e do Vila União... Né, ali na avenida Luciano Carneiro. Então pra eu vir para o Roosevelt era muito contra mão de uma certa maneira, mas eu conseguia... Para vir para o Pirambu eu tinha que estender mais o meu caminho né... Então foi mudança de bairro, foi mudança de realidade de vida... Até onde eu tinha os meus parâmetros, eu não via tanta situação critica de pessoas. Aqui eu vejo...

ENTREVISTADOR: Pode dizer que foi teu primeiro contato com o Pirambu?

ENTREVISTADA: Foi... Porque eu só vinha aqui para assistir missa do Padre Caetano.

ENTREVISTADOR: Foi aquele que morreu?

ENTREVISTADA: Foi. O Padre Caetano na história do Pirambu ele mudou o Pirambu...

ENTREVISTADOR: Ok. Você se veria exercendo outra função hoje?

ENTREVISTADA: Ainda não. Não me vejo. Não me vejo porque eu sempre fui... Nasce numa família de educadores, meu pai apesar de economista ele era professor da UNIFOR, a mãe dele que era de Brasília... Ela já faleceu minha avó, tinha uma escola lá também. Minha mãe pedagoga, depois se tornou psicopedagoga... Hoje ela, em 2010 terminou faculdade de psicologia. Então sempre lá em casa a gente gostou de estudar, sempre tinha muita leitura... Então eu nasci dentro da educação, dentro da profissão educação... E comecei desde cedo nisso é tanto que uma vez eu dei uma palestra numa escola regular e disse que as vezes a profissão ela nasce, mas as vezes ela é uma busca... se torna uma busca né. Ai a gente se profissionaliza, e eu acho que eu não conseguiria ficar trabalhando, por exemplo, num banco, num tribunal, numa sabe.... Eu me vejo crescendo dentro da educação e não em outro setor.

ENTREVISTADOR: Que considerações você faria sobre a estrutura da escola?

ENTREVISTADA: Até que ponto você vai publicar, ai eu pergunto... (risos). Mas assim, essa realidade até eu digo a verdade para superintendência, e eu digo assim, há de se ter um olhar maior para a infraestrutura da escola...

ENTREVISTADOR: você me pergunta até que ponto você vai publicar? Mas nada que você me diga seria tão chocante quanto o que eu observo em relação a estar como pesquisador ou como professor. E eu tenho plena consciência de que há um problema muito complexo, muito maior... Não é a questão de gestão, somente.

ENTREVISTADA: É assim nós temos os problemas de goteiras, temos problemas elétricos, problema de fornecimento de água, tem problemas de infraestrutura... A escola é imensa e os meus funcionários não dão conta, eu tenho efetivamente aqui quatro funcionários que trabalham para limpeza... Deri, Mauricio, Ione e Sr. Tercio e tem também o Vanderson que foi contratado como porteiro. Mas como desde a Monica ele já era serviços gerais e ficou... De uma certa maneira são cinco, mas eu tenho um ambiente todo aberto que promove ainda

mais a sujeira dentro da escola. Eu tenho os alunos que não tem um pingão de educação, de higiene... Então é complicado! Com esse pingão de funcionário manter limpa uma escola dessa... Em que eu pulo ali eu encontro um cano aberto, aí eu ajeito e no dia seguinte quebra em outro lugar... É uma infraestrutura deficiente, que a todo e qualquer instante pode haver problema de queda e tudo... E os alunos, 450 alunos aqui todo dia já naturalmente essa danificação da infraestrutura.

### **Interrupção...**

ENTREVISTADA: Então assim, é a parte onde eu me sinto mais de mão atada... mas eu tenho clareza que tem coisa que eu posso resolver e outras não. Porque os recursos que vem, não vem a contendo, na hora da necessidade e quando vem já tem passado o problema ou a gente já tem resolvido de outra maneira. Então é uma coisa que se eu não tivesse a maturidade de tem coisas que posso resolver outras não... Eu acho que eu já estava pirando. Porque eu me cobro, apesar da ciência eu me cobro... E eu não culpo ninguém aqui dentro, culpo a mim.

ENTREVISTADOR: Como seria a história daqueles quatro vão lá atrás e todo aquele material lá atrás. Desde que eu entrei aqui tem e é uma coisa que vai passando... é supra gestão. Queria saber o que você pensa sobre isso?

ENTREVISTADA: Eu penso como uma pedra dentro do nosso sapato (risos). Eu queria por mim se tivesse recurso financeiro eu iria tirar aquilo tudim, iria limpar... para desocupar as salas e tornar a utilizar. Mas eu não tenho energia elétrica pra lá, não tenho... Ai seria outro trabalho que demanda dinheiro, aí se tivesse condições eu faria, tirava todos aqueles matos, mas acontece que os meus funcionários não dão conta...

Agente desenvolve projetos naquele quinto bloco, tem a sala de leitura, o laboratório de matemática e a sala de artes. A gente adaptou da maneira que podiam, os professores ajudam muito nisso. É responsabilidade da secretaria de educação... Aquilo ali já devia ter sido ajeitado...

ENTREVISTADOR: Como são... Que nome recebe os recursos que vem pra cá?

ENTREVISTADA: A gente recebeu recurso de manutenção das escolas que aí entra... vem do Estado. É uma verba pra serviço material de consumo. Antes era quatro parcelas durante um ano... Ai esse ano mudou um pouco, no início do ano vieram dois repasses, aí teve o processo eleitoral e muita coisa ficou parada... E tudo que a secretaria de educação fizesse a oposição achava que era para ganhar voto, propaganda...

### **Interrupção...**

ENTREVISTADA: Aí no segundo semestre foi refeita essa situação de repasse de verba para manutenção das escolas. É tanto que nas escolas regulares vão duas é repasse de manutenção e merenda, para nós é só manutenção. Mas, tem verba federal que é do *Programa Brasil Profissionalizado* que sustenta o projeto Escola Profissional.

ENTREVISTADOR: E vem uma vez por ano?

ENTREVISTADA: Vem, uma vez por ano. Por exemplo, uma vez por ano para serviço de impressões das apostilas dos cursos técnicos, uma vez por ano para os materiais dos laboratórios, é uma coisa que dá para sustentar... Vem uma verba que dá para adquirir o que vai utilizar durante um ano, as vezes... As vezes é o suficiente.

ENTREVISTADOR: Essa verba de manutenção que você disse ela é a nível estadual?

ENTREVISTADA: É.

ENTREVISTADOR: Ela está atrelada a materiais pedagógicos? Pode ser coisa de capital ou não tem isso?

ENTREVISTADA: Essa verba de manutenção não pode capital. A secretaria de educação nos dá o capital... Os bens durável...

ENTREVISTADOR: Xerox?

ENTREVISTADA: Não. A máquina é aqui... A xerox a gente não compra vem pra escola a máquina de xerox. A Coordenadoria de Educação Profissional manda o capital. As vezes quando a gente necessita de um projetor multimídia, a gente compra com o dinheiro federal que é o PDE. Que é aquele *Programa Dinheiro Direto na Escola*. O acesso ao que nos precisamos é através do PDDE. Isso capital, porque o outro capital a gente não consegue comprar com o PDDE. Tudo é sustentado pela verba que vem do *Programa Brasil Profissionalizante*. Por exemplo, esse ano as cadeiras escolares vão mudar, porque logo quando começou o projeto são essas azuis e ela tem que durar cinco anos na escola. Ai todas as escolas profissionais que não tinham a nova cadeira vão mudar esse ano agora de 2015. Por exemplo, chega ao laboratório computadores novos... Nada a gente compra, vem do programa e é verba do FNDE.

ENTREVISTADOR: Na tua avaliação vem a contendo esse tipo de material? Computador, xerox...

ENTREVISTADA: Vem a contendo assim... vem o número que é pra vir, mas não vem no tempo que é pra vir...As vezes demora muito. E a escola tenta fazer arranjos... Por exemplo, eu passei dois anos sem ventilador. U que eu não sou daquele tipo de gestor que fica ali... Há não me deu condições de fazer isso, então vou procurar resolver do jeito que posso. Eu faço isso e aí ora ou outra eu lembro olha “ Esse processo como é que tá?” Aí venho trabalho aqui, aí vou lá de novo. Ai eu acho que é por isso que eles estão mais solícitos com a escola, porque eu não sou do tipo que fica lá toda hora. Eu acho horrível isso, eu não me presto para esse papel... Eu não gosto de sentir que estou incomodando você. Se eu tiver incomodando eu mesmo me retiro né... Então eu não faço esse papel lá. E eu acho que o pessoal percebe a necessidade daqui e a equipe que está lá e tudo é uma equipe comprometida e realmente estão dando assistência porque tem que dar... Chegou ao ponto que não dá mais para continuar um projeto com uma estrutura desse jeito, porque vai queimar o projeto, vai fazer um efeito contrário... Eu estava até dizendo para a superintendente ontem, esses dois anos que nos passamos sem ventilador e essas abençoadas telhas que fizeram a reforma em 2012.

ENTREVISTADOR: Que telha de amianto?

ENTREVISTADA: Sim, essas telhas com os ventiladores que não funcionavam deu uma onda de calor... E a gente vinha entrando com o processo. Eu entrei com Três processos só de solicitação de ventilador, e em cada processo eu botava que o processo tal não foi aceito por causa disso, disso e disso... Ai a coordenadora geral da educação profissional, eu liguei pra ela... E teve também problemas, eu tive um incêndio originado por um ventilador, não tem mais teto, pois o PVC ficou todo retorcido... Você precisava ver no dia do incêndio. Ai foi um curto no ventilador, isso são restos de ventilador, eu pedi doação da escola Roosevelt que foi climatizada... Eu disse Germana faz a doação, e ela disse que tinha que ver a parte legal daí eu liguei para o coordenador da SEFOR. Ele disse que autoriza, mas tinha que ter um termo de doação e termo de recebimento de doação. E pronto nós fizemos. Ai os delas nem todos estavam bons, mas o nosso funcionário – Mauricio, montou remontou, tirou peça de um que não tava funcionando e montou um novo. E assim a gente vai tentando manter desse jeito. E pedindo, pedindo... Aí desde o ano passado que a gente tem a prova do ENEM aqui, daí eu disse “ Bom” eu vou optar... Nunca eu tinha ido direto, só na época do incêndio... eu fui lá pra Andrea. Andrea olha aconteceu um incêndio, assim... assim.. E ela disse nossa Fabiola, sempre que tiver problemas você me avisa, pessoalmente você pode me ligar.

Ai eu criei esse canal de comunicação, dai liguei pra ela um mês antes do ENEM e disse “Andrea, não dá mais pra continuar eu me sinto constrangida diante dos alunos a mantê-los em uma sala que não tem a mínima condição. E vai ter o ENEM, o que que eu posso fazer?”



Ai ela buzinou lá pra dentro da SEDUC... Depois ela disse to comprando ventilador e vai pra sua escola. Tá bom! E disse que ela me comunique sempre que tiver alguma noticia. Tive a noticia que vinha, mas não chegou... Eu sei que ela fez de tudo pra chegar para o ENEM... Dai disse, Andrea eu sei que não vem pro ENEM ,mas que venha pelo menos para meus alunos... Ai não veio, eu combinei com a equipe que ia trabalhar que trouxessem ventilador de casa, aí pronto... A gente sempre encontra soluções pra resolver.

ENTREVISTADOR: Fabiola pra gente finalizar, eu gostaria de suas considerações sobre as avaliações externas. No caso aqui é só o SPAECE e o ENEM também agora.

ENTREVISTADA: Porque o ENEM é uma avaliação que está sendo um quesito de indicador da gestão e da aprendizagem do aluno. Então os meninos estão sendo avaliados no *Projeto Aprender pra Valer* que é aquele que dá computador pros meninos que tem nota boa. Esse projeto foi incluído o ENEM para segundos e terceiros anos, foi a partir desse momento que o SPAECE para segundo e terceiro ano se tornou amostral. Nem todos os alunos fazem, para o primeiro ano é censitário todo mundo faz, mas para segundo e terceiro a nota de desempenho é obtida pelo ENEM. Então quando mudou isso os nossos alunos mudaram também os indicadores da escola, porque os meninos tinham desempenho até melhor no ENEM que no SPAECE. Porque né se o SPAECE...

ENTREVISTADOR: O Programa Um Computador por aluno é atrelado ao Índice do ENEM?

ENTREVISTADA: Também. Para segundo e terceiro. Para o primeiro é o SPAECE que premia e para os segundos terceiros é o ENEM. Ele tem um perfil para atingir por exemplo, 540 ou 520 para os segundo ano e 560 para os terceiros anos. E aí os meninos entram para ganhar o computador. Ai o que que acontece... O ENEM os meninos fazem com mais seriedade, essa é a verdade... Mas nós estamos mudando essa cara, estamos dando tanto responsabilidade para o SPAECE como para o ENEM. E acho que a partir do momento que não mudou-se a postura dos alunos para tornar o SPAECE conhecido, né trabalhar os descritores e tudo... Eles viam também a seriedade dessa avaliação e isso vem mudando os indicadores da escola. De 2013 para 2013 houve um aumento, de 2013 para 2014 houve um aumento pelo ENEM, mas pelo SPAECE não. Porque foi na época em que se tornou amostral.

Interrupção...

ENTREVISTADA: Então eles realmente são importantes porque a gente dá um parâmetro de avaliação externa para os meninos. E torna os nossos alunos nesse patamar de competência, de desenvolvimento de conhecimento. Eu acho importante... Avaliação externa eu considero como um parâmetro de auto avaliação, porque a gente se enxerga dentro daquela exigência de avaliação. E é a partir dai que tem políticas públicas... Então eu acredito que é uma maneira ideal de se fazer estatística, mas também de se trazer benefícios pra dentro da escola. O ruim é que ela se torna um *rankiamento*, mas esse é um ponto negativo que diante de tantos outros positivos que também podem vir pelo ENEM. É isso que eu acho...

ENTREVISTADOR: Fabiola muito obrigado Viu!

ENTREVISTADA: De nada.

ENTREVISTADOR: Eu acho que foi .. tô encerrando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar os sentidos que o programa adquiriu para os educadores, ou seja, professor e gestores da escola percebe-se de imediato uma inclinação pessoal de identificação com a proposta pedagógica da TESE. Percebe-se nas entrevistas, assim como nas observações, que em geral os profissionais atuantes na escola reproduzem o discurso da corresponsabilidade, assim como ligam a sua prática na instituição como uma missão.

Todos os profissionais da instituição passam obrigatoriamente por uma seleção na qual o curso de formação é uma etapa decisiva. Nela, cada candidato deve mostrar seu nível de comprometimento com os ideários da Tecnologia educacional socioempresarial – TESE.

Para tanto é preciso discutir melhor este ideário, sua origem e seus pressupostos.

A tecnologia empresarial socioeducacional foi concebida com base nas quatro aprendizagens fundamentais de acordo com as prescrições do Relatório Jaques Delors: *aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Estes são os pressupostos fundamentais dessa prática pedagógica.

Porém o próprio manual operacional da TESE (ver documento em anexo I) trata a mesma como sendo mais uma consciência (ideologia) do que uma teoria ou método de gestão. O que leva a crer que ela se baseia num conjunto de ideias e pressupostos que atuam como mecanismos motivadores na tentativa de conceder ao grupo sinergia, ou seja um **discurso único**.

Em seus princípios fundamentais a TESE defende que a escola deve ser enxergada como um negócio. Os educadores em geral desempenham papéis de líderes e motivam os seus educandos através do *exemplo* e da “*pedagogia da presença*”. Dessa forma as atividades desenvolvidas dentro da instituição são delegadas a partir do grupo gestor, educando e formando pela prática do trabalho os professores, que por sua vez fazem o mesmo com seus alunos.

A TESE concebe ainda que esse mecanismo de comunicação entre seus sujeitos deva ser inspirado na ideia de *ciclo virtuoso*, onde a partir da visão e do exemplo do líder todos os outros sujeitos entendidos como *parceiros* (comunidade, professores, alunos, investidor social) relacionem-se de forma a gerar resultados positivos para a escola na forma de *liquidez, eficiência, eficácia e efetividade*.

Vista tal qual uma empresa a escola teria a função de produzir estes resultados na medida em que seus parceiros sejam membros atuantes dessa dinâmica. Dessa forma a responsabilidade pelos resultados da escola é descentralizada. Os resultados seriam

basicamente: 1) melhores resultados nas avaliações externas; 2) satisfação da comunidade atendida vista como cliente; 3) continuidade do investimento pelo investidor maior que é o Estado; 4) permanência da escola enquanto instituição, ou seja, ela efetivaria a sua prática, tendo em vista que como se inspira numa empresa a escola passa a ser também interpretada como uma instituição intermitente, que em tese pode vir a não existir mais (falência) em decorrência de resultados ruins. Sua existência fica assim circunscrita ao seu sucesso ou fracasso no alcance das metas estabelecidas.

Basicamente seguindo estes princípios a escola teria a missão de formar os alunos com base ainda num currículo dito “integral” pois articularia a Base Comum (Português, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física, Química, Artes, Filosofia, Sociologia, Língua estrangeira e Educação Física) com a Base Técnica (diferenciada para cada curso). Esta articulação se daria através de um processo chamado Integração Curricular, onde a distribuição e temporalidade das disciplinas da Base Comum estariam condicionadas às exigências do currículo da base técnica, como um dos entrevistados exemplifica:

*A gente chega num ponto em que eu tenho cargas horárias diferentes, pra História: História no curso de Hospedagem ela tem uma hora a mais, isso e Geografia porque é contributiva. Só que o nosso...pronto, Biologia pra Enfermagem tem uma hora a mais, e o conteúdo que eles vêm segue outra lógica, ele muda, eu trago pro primeiro ano uma coisa do terceiro que eu preciso pro técnico ali no primeiro, aí mais uma vez é o técnico que determina, é o técnico que vai dizer quando ele vai precisar.*

Dessa forma a ideia de integralização dos currículos não envolve a dualidade teoria e prática, mas sim o reordenamento e a quantificação de certas disciplinas e conteúdos em função do currículo do curso técnico. Acredito que a integração dita existir nesse programa não esteja tão relacionada ao binômio *teoria/prática* por que os pontos de estrangulamento do mesmo tais como o incipiente abastecimento de materiais didáticos para formação dos alunos, o incipiente acompanhamento nos estágios, a incerta inserção posterior no mercado de trabalho na respectiva área de formação e, finalmente, as acomodações físicas ainda distantes da ideal, dificultem a realização da *práxis* de uma forma plena, crítica, e fundamentada em princípios de intervenção e mudança da realidade.

Dessa forma os sujeitos do programa são intimados a comprar a ideia da corresponsabilidade e sentirem-se sujeitos de transformação das contradições que não foram geradas no bojo da própria escola mas sim no âmago da sociedade capitalista.

**Relembro aqui que a escola é um resultado das contradições socioeconômicas e que não pode a partir de si mesma superá-las sem que haja verdadeiramente mudanças**

**significativas no modelo econômico, na forma de financiamento, acompanhamento, avaliação e manutenção da educação.**

Quanto à ideia de corresponsabilidade ela está intrinsecamente articulada aos fundamentos da Teoria do Capital Humano. Quando os atores da escola são convidados a assumir as responsabilidades pelo sucesso escolar (ou seja, atingir as metas estabelecidas pela secretaria de educação, e atingir nível de excelência na sua formação individual) também são convidados a assumir responsabilidade sobre os inúmeros problemas estruturais do ensino médio público e do ensino profissional tais como o abandono, a evasão, o não aprendizado de conteúdos básicos, a dualidade estrutural entre formação geral e técnica, a carência de estrutura física apropriada e a carência de materiais adequados.

Sem dar conta destes problemas os sujeitos são direcionados a pensar individualmente em função de adquirir o máximo de competências possíveis afim de desenvolver sua própria empregabilidade, numa tentativa de se encaixar nos arranjos produtivos da sociedade capitalista e de suprindo suas necessidades básicas, acabam compactuando com o ideal de desenvolvimento econômico pautado no investimento individual em educação, reproduzindo a ideia de que é por meio do sistema educacional que a classe que vive do trabalho pode realizar a mobilidade social.

A ideia de capital humano assim, apresenta-se então mais como uma estratégia econômica para aumentar a concentração de riqueza revestida de um discurso de valorização da mão de obra. As leituras e os relatos colhidos até aqui evidenciaram que através da teoria do **credenciamento** e da **sinalização** o investimento em capital humano muitas vezes não passa de mero mecanismo de seleção e desqualificação do proletariado. Não é o investimento em formação individual que garantirá maiores remunerações nem a inserção efetiva no trabalho, mas sim um efeito contrário, onde a exigência do mercado se eleva à níveis cada vez mais altos, ocasionando a continuidade do desemprego estrutural e a consequente exclusão da classe trabalhadora.

## **9. Conclusão**

Compreendemos com isso que a política educacional de formação profissional em voga no Ceará não segue uma trajetória linear, ela se diferencia em cada escola onde o projeto é implantado, ela ocupa dimensões políticas, ideológicas, econômicas e sociais que deflagram contradições visíveis no âmbito do interior das escolas e da realidade que as circunda. Cada experiência de formação nesse contexto tem a capacidade de ser resinificada na medida em

que os atores políticos são ouvidos e inseridos de forma crítica na construção e delineamento desta.

Ao aumentar o prisma analítico e qualificar a avaliação do programa pelo método experiencial nos aproximamos mais de uma avaliação em profundidade e nos afastamos de uma avaliação superficial. Nenhum resultado é então definitivo e nenhuma conclusão tem o poder de deter a verdade sobre o programa. As respostas e perguntas encontradas no caminho da pesquisa, logo, servem como instrumento valioso de retroalimentação positiva do programa. As transmutações no programa constituem-se como processos. Suas ramificações e caminhos, muitas vezes antagônicos expressos nas experiências relatadas coexistem com o seu texto institucional e deflagram contradições históricas.

As intervenções mostraram que a cultura de ação desenvolvida dentro da escola Marvin a partir dos pressupostos de uma educação empresarial voltada para a profissionalização dos sujeitos promove a interiorização de uma série de pressupostos, crenças e discursos acerca da função da instituição.

Primeiramente provoca uma mudança qualitativa na forma de como a escola passou a ser percebida no bairro pelo fato da implantação de um novo projeto. Esta visão se potencializou pela grande visibilidade que a política ganhou após as grandes cifras de financiamento obtidas para o estado.

Muitos dos sentidos e visões detectados refletem a absorção do discurso neoliberal que sustenta a teoria do capital humano como necessária à uma “reformulação” da escola pública agregando-lhe uma nova “eficiência” a sua função de educar. Essa nova função da escola visa produzir um novo tipo de indivíduo trabalhador, que esteja mais adequado às demandas do mundo empresarial:

(...) Agora precisam de um indivíduo capaz de contribuir para melhorar a qualidade do produto, um indivíduo que pense e tenha iniciativa própria, um indivíduo que seja capaz de mudar, com facilidade e precisão, de uma atividade para outra (...) (TEIXEIRA, 1996, P. 215)

Esta conclusão nos leva a crer que a educação ganha um patamar de política primordial e nela se depositam novas exigências no intuito de contornar os problemas sociais provocados pelo processo excludente de reestruturação do capital.

Esse novo tipo de escola ao passo que educa também responsabiliza os sujeitos que dela fazem parte: professores, alunos e gestores. Convoca-os a pensar e resolver os problemas de uma sociedade complexa e contraditória. Este convite à mudança é aceito muitas vezes de forma acrítica pela maioria dos sujeitos. Porém também é capaz de desencadear reações

bastante positivas à emancipação dos indivíduos, seja na forma de conhecer e reivindicar direitos ou seja na forma de compreender com mais profundidade os problemas que afetam a instituição e cobrar exatamente daqueles que deveriam ser os maiores responsáveis: *os implementadores*.

A histórica dualidade estrutural do ensino médio brasileiro é reproduzida neste programa intitulado integral. Isso se revela quando percebemos que mesmo indiretamente ele tende a promover a autovalorização do currículo profissional em detrimento do currículo geral ou da base comum. O fato de ter um turno estendido não significa que os currículos estejam integrados. Para tal essa integração deveria promover a articulação entre o saber teórico e prático sem distorcer o sentido e a função primordial do trabalho humano.

Se os laboratórios não atendem satisfatoriamente os requisitos para as vivências práticas e se os conteúdos da base geral são ao que tudo indica direcionados para as avaliações externas não há como promover essa real articulação. Além disso para ela se efetivar a dimensão sociopolítica não pode estar fora dessa equação.

Ao serem questionados sobre a relevância do ensino médio para suas vidas os alunos indicaram que é uma etapa onde os conteúdos não são novidades mas sim as formas como eles são trabalhados e cobradas. Para eles o ensino médio é uma etapa que tem como objetivo prepará-los para exames como o ENEM e o SPAECE, assim como para o ingresso imediato no mercado.

Fica evidente as disparidades provocadas pelo “efeito integral”. Todos os sujeitos concordaram que a escola supera qualitativamente as outras instituições regulares, o fato que mais pesa para isto é a convivência estendida entre educadores e educandos.

Ao ser dado mais tempo ao professor dentro da escola este é incitado a trabalhar mais em prol do projeto, incorporando o ideário contido na TESE. Como no processo toyotista de produção o sujeito é instigado a se auto-recriminar e se punir, se o seu trabalho não atingir um nível de excelência:

*(P): eu acho que a principal comparação é... eu tenho mais tempo aqui ... e o ter mais tempo não é pra eu me acomodar ... mais pra eu fazer COISAS que eu faço aqui que eu não poderia na escola regular ... t*

Outro dado relevante é descobrir que os alunos discutem muito o sentido das avaliações externas. Sobre o SPAECE ao que parece é tido como algo importante dentro da escola. Se fala abertamente com os alunos sobre as avaliações externas e eles demonstram pleno conhecimento sobre o funcionamento e a importância deste mecanismo para o

ranqueamento da instituição, embora parte disso se deva pelo incentivo de premiação que a secretaria de educação oferta. Mesmo assim surgem reações críticas à este movimento:

*C. [eu nunca liguei pra esse negocio de Spaece que eu não tinha paciência pra fazer essa prova não ... por que os fiscais agente tem que ficar seguindo o que os fiscais estão dizendo ai tem a questão dos blocos eu achava aquilo um saco eu não tinha paciência pra ficar respondendo ... ai o pessoal falava mas tu vai ganhar o notebook e eu que se exploda esse notebook*

Outro fator que merece destaque é a mudança radical nos índices da escola após a implementação do programa. Tanto os dados de proficiência via SPAECE quando as taxas de reprovação e abandono evoluíram para melhor significativamente. Esta realidade faz questionar não somente a natureza do programa mas também a forma de acesso da população á ele visto que pelo número restrito de vagas são feitas seleções no processo de matrícula o que já de imediato altera o perfil dos alunos que ingressam na escola profissional.

Apesar de reconhecerem ser essencial a prática empreendedora os alunos demonstraram nas falas que a maior contribuição veio na forma de um conhecimento básico sobre o funcionamento do mercado de trabalho e de como eles enquanto profissionais poderiam apresentar da melhor maneira possível para o mercado, em ultima instância, sua própria força de trabalho.

Embora a escola tenha uma proposta de profissionalização historicamente marcada pela dualidade entre a formação geral a uma formação especializada para o trabalho ela ensina os indivíduos a pensarem como patrões (visão empreendedora), ao passo que os mesmos são treinados para agir como empregados subordinados á uma lógica maior de exploração.

Esta variável revela o atual perfil de trabalhador exigido pela sociedade capitalista moderna, onde os imperativos da reestruturação produtiva demandam um funcionário polivalente com a capacidade de dar e seguir ordens, assumir funções variadas dentro de um mesmo arranjo de produção e finalmente sentir-se responsável pelo sucesso ou fracasso da empresa, ou seja “vestir a camisa”. Essa demanda de formação passa a ser delegada à escola pública ressignificando a função do ensino médio como etapa da educação do individuo.

Em suma a tão debatida crise de identidade desta etapa de ensino na verdade é resultante de um processo maior da crise estrutural do sistema capitalista, onde o modelo de produção e concentração de riquezas experimenta constantemente alterações no seu perfil de acumulação.

Para além das questões macroestruturais que sem duvida são cruciais para o entendimento desta política é de suma importância discutir o papel que a Escola Marvim

assumiu pelo menos ao nível da comunidade do Cristo Redentor (Grande Pirambú) como instituição formadora de indivíduos para a vida em sociedade e inserção no mercado de trabalho, mesmo não existindo estudos que comprovem essa inserção dos egressos. Num horizonte de médio prazo não existem projetos ou estudos que caminhem nessa direção. A própria SEDUC não apresentou ainda estudos complexos avaliando o resultado das escolas profissionais em termos da inserção econômica dos jovens. Este fato revela uma defasagem considerável que precisa ser suprida na área de avaliação de políticas e programas de educação profissional.

Finalmente, acredito que deixar um pouco de lado as preconcepções tanto de professor como de gestor educacional fez-me tentar perceber com maior profundidade as nuances mais evidentes do cotidiano e da experiência dos sujeitos envolvidos nessa política educacional. Logo essa investigação constituiu-se numa forma de avaliação mais compreensiva, onde os pontos de vista dos envolvidos ganharam ênfase no processo. Indo além do olhar das avaliações externas de aprendizado e para além das avaliações institucionais esta pesquisa tentou dar voz a estes atores, esta foi a tentativa até aqui exposta. Nenhum resultado detém então a verdade, e, nenhum dado é por si só definitivo.

## 10 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, RICARDO; *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Maria Assunção. Crise do trabalho e inserção ocupacional juvenil. In: ARAÚJO, Maria Neyara de Oliveira; RODRIGUES, Léa Carvalho (Orgs.) et al. *Transformações no mundo do Trabalho: Realidade e Utopias*. Fortaleza, Editora UFC, 2005.

ARAÚJO, Tânia Barcelar de. *Ensaio sobre o desenvolvimento do brasileiro: heranças e urgências*. Rio de Janeiro: Ed. Revan. 2000.

BAGNATO, Maria Helena Salgado et al . *Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões*. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo , v. 41, n. 2, June 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S00802342007000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00802342007000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 21 Nov. 2013.

BARVIER, Jean Marie. *Representações sociais e culturas de ação*. Cad. Pesqui. São Paulo, 2010. Em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200004>.> Acesso em 15 Dez. 2013.

BECKER, G. S. *Human Capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press, 1964.



BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. *Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Brasília, DF, 2005b.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Políticas públicas e o Dilema de Enfrentamento das Desigualdades: Um olhar Crítico sobre a América Latina no Século XXI. *Poder e Políticas Públicas na América Latina*. Fernando José Pires Sousa (Org). Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CASTRO, Claudio de Moura. *O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, Mar. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100008&lng=en&nrm=iso)>. access on 27 Nov. 2013.

CEARÁ. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. *Decreto N° 30.865, de 03 de abril de 2012. Regulamenta os artigos 2° e 3° da Lei 14.237 de 2008*. Fortaleza, 04 de abril de 2012. Série 3 Ano 4 N°065.

CEARÁ. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. *LEI N°14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP no âmbito da Secretaria de educação*. Fortaleza 23 de Dezembro de 2008. Série 2 Ano XI N° 245.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G *et al.* (Orgs.). *Ensino Médio Integrado Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 2011.

ESTACHESKY, Joyce; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. *Educação profissional a partir dos cadernos do cárcere: em busca da compreensão*. In: IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região Sul. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2222/207>> Acesso em 03 Dez. 2013.

FONSECA, Francisco. *Políticas públicas: armadilhas às reformas sociais profundas*. Cartamaior. Local? 24 dezembro 2012. Disponível em: <[http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia\\_id=21441](http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=21441)> Acesso em: 3 jun. 2013.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso*. In Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.(Orgs.)

GUBA, Egon G; LINCOLN Yvonna S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo . Edições Loyola, 2003.

HOLANDA, Antônio Nilson Craveiro. *Avaliação de programas (conceitos básicos sobre avaliação “ex post”)*. Rio - São Paulo – Fortaleza: ABC Editora, 2006.

INEP. *Educação Profissional técnica de nível médio no censo escolar*. Brasília: INEP, 2006.

KLIKSBERG, B. *Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo*. Revista de la CEPAL, Santiago de Chile, n. 69, 1999.

KUENZER, A. Z (ORG.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. *O ensino médio no plano nacional de educação 2011 – 2020: superando a década perdida?* In: Revista: Educação e sociedade. Vol.31 no. 112 Campinas July/Sept. 2010.

LAPLANTINE, François, 2004. *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LEJANO, Raul P. *Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto*. Campinas SP: Arte escrita, 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)*. Curitiba: Torre de Papel, 2003

MATOS, Fátima Regina Ney. Sob o controle da tecnologia: a nova servidão. In: ARAÚJO, Maria Neyara de Oliveira; RODRIGUES, Léa Carvalho (Orgs.) et al. *Transformações no mundo do Trabalho: Realidade e Utopias*. Fortaleza, Editora UFC, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; (Orgs.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, Eugênio Eduardo Pimentel. *A formação profissional de adolescentes: limites, perspectivas e contradições dos cursos de aprendizagem industrial do SENAI-CE*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza,. 2004.

MOURA, Dante Henrique. *Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?* In: Revista Educação e Pesquisa. Vol. 39. No.3 São Paulo July/Sept. 2013.

OLIVEIRA. E.G; NETO. E.A; SOUSA. A.A. O banco Mundial no chão da escola. In: SOUSA. A. A; NETO. E.A.A; et.al (orgs). *Trabalho, Capital mundial e formação dos trabalhadores*. Ed. UFC. Fortaleza. 2008.

OLIVEIRA, Dalila, Andrade. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. IN: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Vol. 25. N.2. Mai/Ago. 2009.

OLIVEIRA, Ramon de. *Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação*. Educ. Pesqui., São Paulo, v.35, n.1, Apr. 2009. Em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15177022009000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15177022009000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 Nov.2013.

PAULANI, Leda Maria. *A Inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história*. Boletim de Economia e Política Internacional. Revista IPEA, Núm 10 Abr/Jun. 2012.

PONTE, Júlio Ramon Teles da. *Terceirização – Uma abordagem crítica*. In: ARAÚJO, Maria Neyara de Oliveira; RODRIGUES, Léa Carvalho (Orgs.) et al. *Transformações no mundo do Trabalho: Realidade e Utopias*. Fortaleza, Editora UFC, 2005.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RODRIGUES, Lea C. *Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais*. Aval Revista Avaliação de Políticas Públicas, n.1, jan-jun/2008, p. 7-16.

RODRIGUES, Lea C. Avaliação de políticas públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: PRADO, Edna Cristina do; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. *Avaliação de políticas públicas: Interface entre educação e gestão escolar*. Ed.UFAL. Maceió, 2011.

RODRIGUES, Lea C. *Mesa redonda: Diferentes perspectivas e metodologias de avaliação. Como avaliar? Depoimento*. Arquivos de vídeo do I Seminário Nordeste da Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação. Fortaleza, 2013.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHULTZ, T.W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. *Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra*. Ensaio: Aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, Sept. 2013. Em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362013000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 Nov. 2013.

SEN. A.K.. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos*. Maria Ozanira da Silva e Silva (Org). São Paulo: Veras Editora; São Luiz: GAEPP, 2008, p. 89 a 177.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa Avaliativa: uma contribuição da teoria Crítica*. Palestra de abertura. Arquivos de vídeo do I Seminário Nordeste da Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação. Fortaleza, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 137, Aug. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 27 Nov. 2013

SHIROMA, Eneida Oto, Moraes, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro:DP&A, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SOUZA, Maria Dalete de. *Segregação Socioespacial em Fortaleza*. In: SILVA, José Borzachiello da; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia; ZANELLA, Maria Elisa; MEIRELES, Antônio Jeovah de Andrade (orgs.). *Litoral e Sertão, natureza e sociedade no nordeste brasileiro*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

TEIXEIRA, Francisco J. S, OLIVEIRA, Manfredo Araújo (orgs). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho* São Paulo: ed Cortez. Fortaleza: Ed. Universidade Estadual do ceará. 1996.

VIANA, Giomar e LIMA, Jandir Ferreira de. *Capital Humano e crescimento econômico*. Interações. 2010. Vol. 11, n.2. Campo Grande. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>>. Acesso em 15 Dez. 2013.

ZIBAS, Dagmar M.L; FERRETTI, Celso J. *Ensino Médio. Ciência Cultura e Trabalho*. In Revista Brasileira de Educação. N 28. Rio de Janeiro Jan/Apr. 2005.

#### **Lista de Sites:**

AMATRAVII - ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS DO TRABALHO DA SÉTIMA REGIÃO. Disponível em: <<http://www.amatra7.com.br/index.php?acao=amatra>> Acesso em: 20 mai. 2013.

ARMTEC, TECNOLOGIA EM ROBÓTICA. *A Empresa*. Disponível em: <<http://v2.armtecbrasil.com/>>Acesso em 20. Mai 2013.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. *PNE. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 - 2020*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>> Acesso em: 1 mai. 2013.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Brasil Profissionalizado*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663)> . Acesso em: 14 mai. 2013.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Ensino Médio Inovador*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13439](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439)>Acesso em: 14 mai. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Educação Profissional*. Disponível em <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>> Acesso em: 1 mai. 2013.

CENTEC – INSTITUTO CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO. *Quem somos*. Disponível em <<http://www.centec.org.br/>> Acesso em: 20 Mai. 2013.

GOETHE INSTITUTE BRASILIEN. *Quem somos*. Disponível em <<https://www.goethe.de/ins/br/lp/uun/ptindex.htm>> Acesso em: 20 mai. 2013.

INSTITUTO FERNAD BRAUDEL DE ECONOMIA MUNDIAL. *Sobre o Instituto*. Disponível em: <<http://pt.braudel.org.br/o-instituto/>> Acesso em: 20 mai.2013.

SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL I - *Mapa da criminalidade*. Disponível em <[http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_I.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_I.pdf)> Acesso em 02. Set 2013.

---

<sup>i</sup> Criado em 2010, o Fundo Social do pré-sal destina-se ao recebimento da parcela dos recursos do pré-sal que cabem ao governo. O objetivo é evitar a “enxurrada” de dólares que poderá afetar a economia brasileira com a exportação de grandes volumes de petróleo do pré-sal em um curto intervalo de tempo. Como o petróleo é negociado em dólares, a negociação de grandes valores pode derrubar o valor da moeda e assim prejudicar diversos setores tradicionais da economia brasileira, como a indústria e a agropecuária. O dinheiro que cabe ao governo seria, de acordo com o projeto, destinado ao Fundo Social, sendo aplicado em títulos no exterior, formando assim uma poupança para o país. O texto inicial do projeto estabelecia que o dinheiro fosse “depositado” nessa poupança e que metade dos rendimentos do fundo fossem destinados exclusivamente a investimentos em educação. (<http://educacao.globo.com/artigo/pre-sal-vai-injetar-bilhoes-na-educacao-e-na-saude.html>, Acesso em 08 de Fev. de 2015)

<sup>ii</sup> Just in time é o mecanismo de integração entre a produção e o consumo, lógica é evitar o desperdício e o estoque. Fabrica-se de acordo com a previsão de venda. (PONTE, 2005)

<sup>iii</sup> O neoliberalismo nasceu logo depois da segunda grande guerra mundial, nos principais países do mundo do capitalismo maduro. Nasceu como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do estado, que passou a se constituir, desde então na principal força estruturadora do processo de acumulação de capital e de desenvolvimento social. Considerando essa intervenção como a principal crise do sistema capitalista de produção, os neoliberais passaram a atacar qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do estado, denunciando tal limitação como uma ameaça letal à liberdade econômica e política. (PERRY, 1995)

<sup>iv</sup> A TESE foi trazida para o projeto das escolas no Ceará por meio de um convênio de cooperação técnica que envolveu a troca de experiências e assessoria técnica entre os órgãos: SEDUC-CE (Secretaria de educação do Ceará) e ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação). O ICE é uma entidade privada, sem fins

---

lucrativos, criada em Pernambuco, que participou da reconstrução e revitalização do Ginásio Pernambucano (única experiência em tempo integral até então).

<sup>v</sup> Conduzido pelos empresários da indústria, comércio e transportes, o Sistema S surgiu na década de 1940, sendo mantido por recursos oriundos da folha de pagamento de empregados das empresas. O mencionado Sistema se tornou reconhecido em relação à oferta de curso de qualificação, mas sua atuação se estende para o ensino técnico e tecnológico. (OLIVEIRA, NETO & SOUSA, 2008)

<sup>vi</sup> Parágrafo 2 do Art. 1º: a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. No art. 36º estabelece que a Educação profissional técnica de nível médio deve ser desenvolvida nas formas articulada ao ensino médio ou subsequente. Na forma articulada prevê que a educação profissional ocorra de forma integrada ao ensino médio, sendo ofertada somente para aqueles que já tenham concluído o ensino fundamental. Prevê conduzir o aluno à habilitação profissional técnica necessária para o exercício do trabalho.

<sup>vii</sup> Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Define a educação profissional técnica de nível médio, assim como explicita a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Esta na forma integrada será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Artigo 6º: Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento. No artigo 7º consta que os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação devem conduzir à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

<sup>viii</sup> Este decreto institui o programa Brasil Profissionalizado com o objetivo de estimular o ensino médio integrado à educação profissional, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais

<sup>ix</sup> Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP no âmbito da Secretaria de educação. De acordo com o decreto, para se garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas EEEPs, terá jornada de tempo integral. Dispõe ainda sobre a estrutura organizacional e sobre a formação do corpo docente e escolha de gestores. Cria a Gratificação de Desempenho a ser concedida a gestores e professores assim como a gratificação de Dedicção Exclusiva, mas não regulamenta valores e nem critérios para estas.

<sup>x</sup> Regulamenta os artigos 2º e 3º da Lei 14.237 de 2008, dispondo sobre a estrutura organizacional, a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das EEEPs. Fica a estrutura organizacional

---

composta por corpo docente especializado formado por professores das disciplinas do ensino médio regular e instrutores de ensino profissional. E núcleo gestor, composto de cargos de direção e assessoramento superior, de provimento em comissão, cuja a seleção fica a cargo da secretaria de educação.

<sup>xi</sup> A educação profissional também é enfatizada no Plano Nacional de educação para o decênio 2011-2020, constituindo como uma das metas duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. Uma das estratégias do plano para cumprir esta meta é fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.

<sup>xii</sup> O CENTEC é uma sociedade civil de direito privado sem fins lucrativos que foi qualificada pelo Governo do Estado do Ceará como Organização Social - OS, através do Decreto n. 25.927, de 29.06.2000, sendo amparada pelo Artigo 12 da Lei estadual n. 12.781, de 30 de dezembro de 1997 e pelo Artigo 11 da Lei federal n. 9.637, de 15 de maio de 1998, ambas contendo o seguinte enunciado: “As entidades qualificadas como organizações sociais ficam declaradas como entidades de interesse social e utilidade pública, para todos os efeitos legais”. (CENTEC. 2013).

<sup>xiii</sup> Associação dos magistrados do Trabalho da sétima região (*Cooperação*) O Objetivo desta articulação é promover formações com professores e alunos com o objetivo de disseminar e o acesso aos conhecimentos sobre direitos do trabalhador, entre outras ações. (AMATRA VII, 2013).

<sup>xiv</sup> *Tecnologia em Robótica*: Tem como objetivo desenvolver tecnologias competitivas e inovadoras para o crescimento contínuo e sustentável de parceiros e clientes, com planejamento estratégico de curto, médio e longo prazo. A ARMTEC atua nas áreas de Defesa e Segurança Pública, Pavimentação, Petróleo e Gás, Divisão Automotiva, e Entretenimento. Conta com diversos parceiros em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), entre órgãos governamentais, instituições de ensino e empresas privadas. (ARMTEC, 2013).

<sup>xv</sup> (ONG) Instituto Cultural da República Federal da Alemanha. Atua em diversos países, promovendo o conhecimento da língua alemã e estimulando a cooperação cultural em esfera internacional. (GOETHE INSTITUTE BRASILIEN, 2013). Sua ação se faz na oferta de cursos de língua alemã em algumas unidades das EEEPs.

<sup>xvi</sup> (*Associação de empresas*): é uma parceria muito recente e seus objetivos ainda serão investigados

<sup>xvii</sup> Trata-se de uma iniciativa formada em São Paulo por um grupo de economistas, empresários, lideranças públicas e jornalistas, buscando formas de superar os problemas institucionais que inibem o desenvolvimento humano na América Latina. Um dos seus objetivos é ampliar a capacidade institucional da educação pública visando promover a estratégias os avanços em produtividade e justiça social. Como resultado, seminários e publicações têm focalizado formação e remuneração de professores, gestão e governança das redes escolares,

---

avaliação de desempenho e estratégias e implementação de reformas. (Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2013).

<sup>xviii</sup> Trata-se de uma organização social mantida por empresas do grupo Edson Queiroz, cujo um dos projetos está voltado para a formação de jovens empreendedores nas EEEPs.

<sup>xix</sup> O Brasil passou a conviver com altas taxas de desemprego nos anos 90. A taxa de desemprego entre os jovens em especial atinge patamares alarmantes. Em 1997 por exemplo, a taxa de desemprego aberto dos jovens foi de 13% quase três vezes superior à de 1980 (4,8%). Em 1996, a região nordeste apresentou uma taxa de desemprego de 24,7%. (ARAÚJO, 2005).



**Anexos I**



**Manual Operacional**

# Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)

Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira  
Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

# Sumária

<b>1 – Introdução .....</b>	<b>3</b>
<b>2 – Módulos.....</b>	<b>5</b>
<b>MÓDULO I – Princípios e Conceitos Aplicados à Escola Pública de Ensino Médio</b>	
■ Considerações sobre a Tecnologia Empresarial .....	7
■ Conceitos Fundamentais.....	10
■ Código de Ética .....	15
<b>MÓDULO II – Macroplanejamento</b>	
■ Ciclo de Planejamento.....	16
■ Plano de Ação.....	17
<b>MÓDULO III - Operacionalização</b>	
■ Programa de Ação .....	40
■ Execução, Acompanhamento e Avaliação .....	45
■ Relatório.....	46
<b>3 – Referências Bibliográficas.....</b>	<b>58</b>

Este material é propriedade do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE, patrocinado pela Avina. Foi elaborado a partir dos conceitos do TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht, apresentado pelo consultor Jairo Machado, sistematizado por Ivaneide Pereira de Lima e contou com a colaboração da prof<sup>a</sup>. Thereza Paes Barreto.



# 1. Introdução

A missão primordial de uma escola é ensinar, ou seja, produzir e transmitir conhecimento ao estudante de modo a prepará-lo para a vida nos contextos produtivo e pessoal. Na dimensão produtiva, essa formação deverá levá-lo a ser um jovem autônomo e competente, e na dimensão pessoal, um jovem solidário.

Assegurar que a escola cumpra sua missão é a tarefa mais complexa da gestão escolar. Isto porque, de um lado, encontramos o Gestor diante de uma enorme diversidade de *stakeholders* com os quais deverá lidar – professores, equipe gestora, estudantes, pais, comunidade, sindicato, parceiros, Secretaria de Educação – e, por outro, as dificuldades advindas dos recursos, em geral escassos, postos à disposição da escola e sobre os quais nem sempre terá autonomia para a aplicação.

A liderança do Gestor é, sem dúvida, uma característica essencial, porém isoladamente não basta. Faz-se necessário pôr a sua disposição e de sua equipe um conjunto de ferramentas gerenciais que permitam dirigir a escola de forma estruturada. Essa estrutura deverá garantir que missão, objetivos, metas, estratégias, planos de ação e métricas estejam todos alinhados e claramente definidos, em todos os níveis da organização, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados, para que sejam medidos, avaliados e recompensados.

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar.



O presente documento trata exatamente disto. Com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi sistematizada uma variante a ser utilizada no ambiente escolar.

“Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada.”  
A TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) foi desenhada para levar esses conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitir ao Gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível.

Eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios.

Concluo com uma palavra de agradecimento ao Dr. Norberto Odebrecht, por permitir que utilizássemos a TEO como matriz para a sistematização do presente modelo.

**Marcos Antonio Magalhães**  
**Presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação**



## 2. Módulos

A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)<sup>(1)</sup> foi apresentada ao PROCENTRO<sup>(2)</sup> em 2004 como alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco.

A TEO foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) pela equipe de trabalho que naquele momento instalava o primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em virtude da necessidade de se considerar as especificidades da organização escolar no que se refere a seus atores, meios e finalidades próprias dos Centros de Ensino.

A partir de então, foi iniciado o processo de implantação do modelo no primeiro Centro estabelecido, qual seja, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. Essa implantação foi tratada como um experimento para as adequações e modulações iniciais com vistas a atender às características do projeto escolar. No ano seguinte, a sua implantação estendeu-se ao Centro de Ensino Experimental Escola Técnica do Agreste, em Bezerros, e a partir daí foram agregadas as recomendações presentes no Relatório de Jacques Delors, sobretudo o que se refere aos Pilares da Educação Contemporânea.<sup>(3)</sup>

A partir de 2006, com a implantação de mais 18 Centros, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) foi incluída como módulo de estudo no processo de formação dos Gestores, considerando que os Centros de Ensino em Tempo Integral adotam padrões gerenciais à luz da experiência empresarial, criteriosamente modelados com base nessa tecnologia.

---

<sup>(1)</sup>TEO – A 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.

<sup>(2)</sup>PROCENTRO – Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco, órgão da Secretaria de Educação criado em 2003, atualmente denominado Programa de Educação Integral.

<sup>(3)</sup>DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.



A Tecnologia de Gestão implantada nos Centros de Ensino, denominada TESE, foi modelada como um instrumento versátil e eficaz à medida que o ciclo de planejamento é simples e acessível. Essa tecnologia objetiva formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização, alinhando-os à filosofia do PROCENTRO, que busca garantir a excelência do Ensino Médio público. Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar.

Nela, a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos no projeto escolar.

Teoricamente, a TESE trata do “óbvio”. A prática, porém, envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, bem como assumir uma nova postura, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizado e de sucesso.

Esta característica da TESE é de fundamental importância, pois ela é também um potente instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade escolar, inclusive dos estudantes.

Nos Centros, a TESE também é implantada na agenda dos estudantes para a elaboração de seus Projetos de Vida. Esse processo é comparável à elaboração do Plano de Ação da própria escola, no qual estudantes, educadores e gestores se utilizam da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar seus resultados.

O sucesso da aplicação dessa ferramenta, fora da área empresarial, reside na vivência dos princípios e conceitos que a norteiam por instrumentos de intervenção, da Pedagogia da Presença *versus* Educação pelo Trabalho e pela Delegação Planejada.

O trabalho se estrutura em três módulos:

- **Módulo I** – Modelo conceitual que aborda os princípios e conceitos aplicados à Escola Pública de Ensino Médio.
- **Módulo II** – Macroplanejamento que focaliza o Plano de Ação.
- **Módulo III** – A operacionalização propriamente dita, abrangendo desde a feita dos Programas de Ação até a elaboração de Relatórios.

# Módulo 1



## Princípios e Conceitos Aplicados à Escola Pública de Ensino Médio

### ■ Considerações sobre a Tecnologia Empresarial

A Tecnologia Empresarial Socioeducacional foi modelada de acordo com a TEO, 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.

A TEO é definida como a **arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas**. Educar pessoas significa criar um ambiente



educacional onde todos, líder e liderados, sintam-se estimulados a aprender e a pôr em prática seus conhecimentos.

Entenda-se como tecnologias específicas os diferentes saberes, as diversas áreas do conhecimento. No caso da escola, as diversas disciplinas e atividades de apoio.

A TESE exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para **entender, aceitar e praticar** seus postulados. Portanto, ela é mais consciência do que um método de gestão.

Ela também se ajusta à realidade de cada Centro, respeitando suas peculiaridades. Por essa razão, o Plano de Ação de um Centro não pode ser a cópia de outro, pois isso significaria que não houve compreensão por parte de seus integrantes. O Plano valoriza, sobretudo, a vivência dos princípios morais e a prática dos conceitos.

Em síntese, a TESE:

- É postura - mais consciência que método;
- Adequa-se a cada realidade - mais ajuste que transplante ou cópia de modelo;
- Educa pelo trabalho - mais prática que teoria.

### **1.1 Princípios Fundamentais**

A **educação de qualidade** deve ser o **negócio da escola** - o que ocupa a mente de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão a serviço da comunidade e dos investidores sociais e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtêm.

Considerando que a comunicação é o foco e sem ela não existem negócios, parcerias e confiança, dois princípios fundamentais merecem destaque:

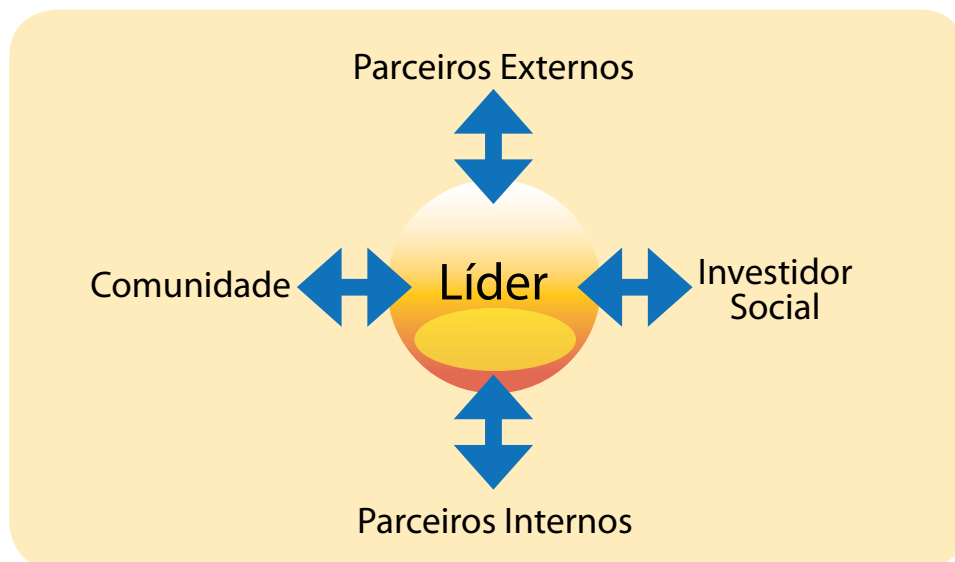
Quanto às pessoas – Ciclo Virtuoso.

Quanto aos negócios – Comunicação, Parceria e Confiança.





## • Ciclo Virtuoso



Pode-se afirmar que o Ciclo Virtuoso do Centro de Ensino em Tempo Integral é formado pelo eixo: comunidade – gestor – investidor social. Sua dinâmica segue os seguintes passos:

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

A tecnologia empresarial considera o cliente e o investidor como **fontes de vida**. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade. Portanto, o objetivo do gestor (empresário individual) e da equipe (empresário coletivo) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, **riquezas morais e riquezas materiais**, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (poder público e iniciativa privada).



## • Comunicação e Parceria

Grande parte das dificuldades e conflitos vivenciados pelas instituições é motivada pela falta de consciência da comunicação. O gestor deve ter a comunicação como foco. Perdendo o foco, põe em risco a sinergia da equipe. Nesta questão, os instrumentos de maior relevância são:

- Pedagogia da Presença – o gestor é um educador que dedica ao seu liderado/educando, tempo, presença, experiência e exemplo;
- Educação pelo Trabalho - a formação contínua dos integrantes da equipe em suas tecnologias específicas e na arte de compartilhar o conhecimento. É uma disciplina que gera respeito e confiança e garante a parceria.
- Delegação Planejada – formando novos líderes e educando em serviço.

## ■ Conceitos Fundamentais

### 2.1 Descentralização

Literalmente, descentralização significa afastar do centro, isto é, as decisões e suas respectivas consequências estão sob responsabilidade de várias pessoas, mais perto de quem executa. Para que isso ocorra, é imprescindível que a organização tenha objetivos claros e que os conduza ao conhecimento de todos; que os liderados conheçam suas diretrizes e saibam quais os resultados que a organização pretende alcançar. Implica, também, corresponsabilidade e se manifesta pela delegação.

A descentralização está assentada sobre pedra angular formada por **Disciplina, Respeito e Confiança**.

**Disciplina** não significa militarismo, inflexibilidade nem intransigência. É, sobretudo, o envolvimento de todos na consecução dos objetivos comuns. Independe de normas impostas ao indivíduo.

**Respeito** ao outro e à equipe é bilateral e abrange líder e liderados. Significa um clima de abertura que favorece iniciativas e eclosão de novas ideias, independentemente de ter partido do gestor ou do educando.

**Confiança** é uma conquista que envolve quatro dimensões: probidade moral, laços afetivos, alinhamento conceitual e competência profissional, que poderão se manifestar isoladamente ou em conjunto.

Para ingressar na equipe é pré-requisito a confiança moral e conceitual, pois as mesmas estão diretamente ligadas à personalidade, à formação do caráter e às experiências de vida. A afetiva e a profissional são resultantes de processo de interação.

A descentralização implica acordos e pactos e pode ser visualizada pela macroestrutura, descrita com detalhes no Módulo II.



## 2.2 Delegação Planejada

A delegação de poderes e responsabilidades requer mais que informações. Exige do líder o autoconhecimento e o conhecimento do outro. A partir daí nasce a confiança, e a confiança em si mesmo e no liderado.

A delegação é planejada por ser dirigida e gradualmente exercitada por meio de tarefas simples. À medida que o gestor vai delegando, vai formando a pessoa. Paulatinamente, por meio da Educação pelo Trabalho, o liderado vai sendo preparado e assumindo missões pontuais, até se tornar apto a assumir tarefas mais complexas.

Qualquer tarefa ou missão precisa ser discutida e entendida de modo a gerar comprometimento e confiança. Outro aspecto importante é a delimitação da autonomia. O gestor deve perceber o grau de maturidade da pessoa e conceder maior ou menor autonomia ao liderado.

## 2.3 Ciclo PDCA

O ciclo **PDCA**<sup>(4)</sup> (**P**lan/**D**o/**C**heck/**A**ct) é um dos métodos de gestão que visam controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização.

O **PDCA** destaca quatro importantes etapas:

**Plan (Planejar)** – estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas ou os resultados propostos.

**Do (Executar)** – pôr em prática, executar o que foi planejado, educar em serviço.

**Check (Verificar, Avaliar)** – acompanhar e avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios.

**Act (Agir)** – agir de acordo com o avaliado e com os relatórios, elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Em suma, atuar corretivamente.

---

<sup>(4)</sup>O Ciclo PDCA foi desenvolvido na década de 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart, nos Estados Unidos, e posteriormente propagado por William Edwards Deming, estatístico norte-americano, ambos conhecidos pela dedicação ao desenvolvimento de processos de controle estatístico da qualidade. Posteriormente, passou a ser adotado como ferramenta de gestão de negócios.



Fonte: [www.roi-ally.com/images/pdca.png](http://www.roi-ally.com/images/pdca.png)

O Plano de Ação de cada Centro é elaborado de acordo com os fundamentos da Tecnologia Empresarial, portanto, é um plano estratégico alicerçado em uma filosofia de gestão humanística.

**Planejamento** – Esta fase é um momento de reflexão de líderes e liderados. É a oportunidade de traçar e definir rumos, corrigir falhas, aprimorar métodos e processos.

**Execução** – Fazer acontecer. É pôr em prática o que foi definido nos vários instrumentos de planejamento. Envolve a parceria entre educadores e educandos.

**Acompanhamento e Avaliação** – Ocorrem simultaneamente e possibilitam verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Os instrumentos mais eficazes são: a Educação pelo Trabalho e a Pedagogia da Presença.

**Ajuste** – Ao final de um período, geralmente anual, é imprescindível proceder à correção do Plano de Ação, ajustando estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Daí recomeça todo o processo retratado pelo ciclo **PDCA (Plan/Do/Check/Act)**.

## 2.4 Níveis de Resultados

As empresas são criadas por prazo indefinido, para se consolidarem no mercado, para serem perenes, mediante a integração sinérgica e produtiva das pessoas que lhes dão vida. Os resultados alcançados são diretamente proporcionais ao ciclo de vida da organização: **sobrevivência, crescimento e**



**sustentabilidade.** Cada um desses níveis é suporte para o seguinte. Não são estáticos, interligam-se.

- **Sobrevivência**

A sobrevivência significa que a organização saiu da fase de subsistência, em que a receita é igual à despesa, ou seja, os resultados são tímidos diante do volume de investimentos efetuados. A eficiência é o foco e os resultados são gerados, sobretudo, no âmbito operacional, denominados Centros de Resultados, e abrangem três aspectos:

**Produtividade** – É a relação entre os serviços produzidos e os recursos utilizados para a produção. Estes recursos podem ser capital humano, material, equipamentos, tempo.

**Liquidez** – É um conceito econômico que considera a maior ou menor facilidade com que um bem pode ser convertido em dinheiro. Na empresa sem fins lucrativos, como é o caso de um Centro de Ensino, poderia ser definida como a rapidez e a facilidade com que os investimentos efetuados podem ser convertidos em qualidade de vida da comunidade assistida.

**Imagem** – A construção da imagem perante a comunidade mais ampla é consequência da produtividade e da liquidez. À medida que os estudantes vão apresentando bons resultados em seu aprendizado e os índices de aprovação nas avaliações externas vão se elevando, os educadores, cada vez mais, sentir-se-ão estimulados a ir em busca de seu autoaperfeiçoamento.

- **Crescimento**

Enquanto a sobrevivência está focada na eficiência, o crescimento demonstra, nitidamente, os indicadores da eficácia. Obviamente, só existe eficácia onde há eficiência.

“O crescimento vai além da geração e do reinvestimento dos resultados. Aqui, mais do que agir, cumpre coordenar as ações, integrar os resultados e educar e treinar os jovens de talento para se tornarem novos e bons empresários – sempre com foco em fazer acontecer a política da organização por meio da estratégia empresarial”.<sup>(5)</sup>

---

<sup>(5)</sup>Costa, Antonio Carlos Gomes. *O futuro da cultura Odebrecht – A perpetuação do espírito da TEO (Apostila)* – Modus Faciendi. Jan./2006.

<sup>(6)</sup><http://pt.wikipedia.org/wiki/sustentabilidade>



Pode-se dizer que o Centro vai atingindo esta fase de crescimento a partir de alguns indicadores, como por exemplo:

- as relações custo x benefício e investimentos x resultados vão sendo otimizadas;
- os liderados demonstram comprometimento com os valores e os princípios da organização;
- a equipe, como um todo, e as pessoas, em particular, apresentam pleno domínio de suas tecnologias;
- os membros da equipe buscam, cada vez mais, o autodesenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

### • **Sustentabilidade**

De acordo com alguns pensadores, Eficiência, Eficácia e Efetividade constituem os três "ES" da Administração de Empresas. Seguindo esse raciocínio, pode-se afirmar que esta terceira etapa corresponde à efetividade.

"Sustentabilidade" é usado em sentido amplo para todas as atividades humanas. É um conceito sistêmico relacionado à continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana.<sup>(6)</sup>

Nos Centros, caracteriza-se, sobretudo, por:

- Difusão da sua concepção sustentadora por meio dos resultados alcançados;
- Formação de novos líderes em novas comunidades, mediante tutoria aos novos centros;
- Contribuição para o desenvolvimento social, econômico, tecnológico, empresarial e cultural do entorno.

## **2.5 Responsabilidade Social**

Responsabilidade Social vai além de um conceito. É uma prática já incorporada à cultura de algumas grandes empresas. É a consciência de que governos sozinhos não conseguem equacionar questões crônicas e estruturais.

A responsabilidade social é a manifestação do compromisso e da responsabilidade com o bem comum, contribuindo para a criação de condições que permitam uma vida digna para todos.

Os Centros de Ensino em Tempo Integral cumprem com a sua responsabilidade social quando: alcançam a sobrevivência, o crescimento e a perpetuidade; oferecem à comunidade um ensino público de qualidade; formam um patrimônio moral representado por uma geração de jovens com valores





éticos; criam oportunidades para o estudante desenvolver outras habilidades além das básicas; contribuem para o desenvolvimento social e econômico da comunidade por intermédio do jovem autônomo como indivíduo, solidário como cidadão e competente como profissional.

### ■ Código de Ética

O código de ética deve refletir o pensamento e o agir da empresa ou do Centro. Deve estruturar-se em função da sua realidade, estabelecendo normas de conduta e envolvendo os quatro atores do processo:

**Educandos** – protagonistas do seu crescimento pessoal, cognitivo, relacional e produtivo.

**Educadores (docente e pessoal de apoio)** – protagonistas do seu aperfeiçoamento pessoal e tecnológico, utilizando mais e melhor seus conhecimentos.

**Gestor** – formador de novos líderes e referência para os liderados. Postura, Atitude.

**Educadores Familiares (pais e responsáveis)** – corresponsabilidade pela formação e crescimento do tutorado.

**Comunidade e parceiros** – corresponsabilidade com a proposta educativa do Centro.





## Módulo II



# Macroplanejamento

### 1. Ciclo de Planejamento

**Pensar o agir** constitui a primeira etapa de qualquer ação do líder, seja ele empresário, gestor ou educador. No caso dos Centros de Ensino, utilizam-se como instrumentos: Plano de Ação, Programa de Ação, Regimento Escolar, Plano de Curso, Proposta Pedagógica e Guia de Aprendizagem.

Planejar é o momento de reflexão, de discutir com a equipe a política e as diretrizes do Programa dos Centros de Ensino em Tempo Integral, suas expectativas em relação à própria Escola, prazos e responsáveis pelo



levantamento de informações e dados que servirão de subsídios à elaboração dos instrumentos acima mencionados.

Em face das dificuldades inerentes à implantação do Centro e do número restrito de educadores para atender os inúmeros desafios, o gestor deve dividir as tarefas, delegando a cada equipe a responsabilidade pela elaboração do esboço de cada instrumento para posterior discussão e contribuições.

No caso dos Programas de Ação, a maneira mais racional é por área de atuação.

É provável que cada integrante, além do seu Programa, participe de outra equipe que elabora: Regimento Escolar ou a Proposta Pedagógica, o Plano de Curso, o Guia de Aprendizagem. Isto é, integrará a equipe à qual ele possa dar melhor contribuição.

## 2. Plano de Ação

O Plano estabelece as prioridades e as estratégias para transformá-las em ensino de qualidade. Cada comunidade tem suas características e o perfil da escola tem as suas peculiaridades. Perguntas que devem ser respondidas: O que a comunidade espera? Quais as suas necessidades legítimas? Qual o negócio desta escola? Será o Relatório de Jacques Delors, já mencionado no primeiro módulo, leitura que auxiliará nas respostas a essas e outras indagações.

Repensar a escola implica um diagnóstico. É importante descrever o cenário atual ou real, isto é, a fase em que o Centro se encontra; aonde pretende chegar, ou seja, o cenário futuro ou ideal; que caminho deve seguir; como deve agir; que instrumentos utilizar, os indicadores, metas ou resultados esperados, os objetivos de longo prazo, a macroestrutura e atores responsáveis e seus papéis.

O Plano é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados e educar pelo próprio exemplo.

Sua elaboração, se bem conduzida, oportuniza o processo de formação das pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto.



Elaborar o Plano de Ação é estruturar caminhos para diminuir o hiato entre o Ser e o Dever Ser. É necessário traçar um roteiro com os pontos essenciais, permitindo a reflexão sobre cada um. A sugestão abaixo contempla os itens de capital importância e possibilita o uso de uma mesma linguagem pelos Centros.



### **Introdução**

- Valores
- Visão de Futuro
- Missão

### **Premissas**

### **Objetivos**

### **Prioridades**

### **Resultados Esperados**

### **Indicadores**

### **Estratégias**

### **Macroestrutura**

### **Papéis e Responsabilidades**





## 2.1 Introdução

A Introdução é um relato sucinto contendo informações sobre o cenário atual e um breve diagnóstico contemplando:

**a) município e seu entorno** – principais atividades econômicas, mercado de trabalho, educação e o seu raio de abrangência;

**b) Centro de Ensino em Tempo Integral** – trajetória histórica, razões ou propósitos que levaram à sua criação naquele município ou bairro, tendo o cuidado de não enveredar por dissertações minuciosas sobre número de salas ou laboratórios, recursos materiais ou tecnológicos, dados estatísticos.

Além do perfil acima referido, a Introdução deve enfatizar os valores que servirão de lastro para a formação do jovem ético, autônomo, solidário e produtivo, destacando, ainda, dois elementos de maior importância: visão de futuro e a missão do Centro.

### ● Valores

São as convicções dominantes, as crenças básicas, aquilo em que a maioria das pessoas da organização acredita. São elementos motivadores que direcionam as ações, contribuindo para a unidade e coerência do trabalho. Sinalizam o que se persegue em termos de padrão de comportamento de toda a equipe na busca da excelência.<sup>(7)</sup>

O Código de Ética, instrumento que estabelece as normas de conduta do gestor ao educando, tomará como guia os valores explicitados no Plano.

O Centro precisa deixar claro o seu compromisso com a excelência do ensino, a consciência ética, o comprometimento social, o respeito à pessoa, ao bem público e ao meio ambiente.

### ● Visão de Futuro

Visão de Futuro é um enunciado. É uma composição de como se deseja que a empresa atue no futuro próximo, desconsideradas as condições e limitações externas e internas que a organização está sofrendo atualmente.<sup>(8)</sup>

---

<sup>(7)</sup><http://www.cpd.ufv.br/planogestao/conceitos.htm>

<sup>(8)</sup>UBM - Unternehmensberatung München GmbH - Estabelecendo uma Visão de Futuro – <http://www.ubm.com.br/>. Acesso em 10/8/2007.



É uma reflexão sobre a situação ideal, de forma a gerar uma percepção de desafio que estimule e motive líderes e liderados, parceiros, cliente e investidores na consecução de seus objetivos. É o momento de pensar no DEVER-SER.

Além de refletir os valores compartilhados pela instituição, a Visão de Futuro deve ser expressa de forma clara, objetiva e desafiadora.

**Exemplo:** *Visão de Futuro da Universidade Federal de Santa Maria, RS – “Ser reconhecida como referência de excelência no ensino, pesquisa e extensão pela comunidade científica e pela sociedade em geral”.*

### ● Missão

“A missão deve refletir a razão de ser da Empresa; o seu propósito e o que ela faz. Deve ser curta, clara, concisa e interessante, podendo-se, ainda, destacar suas atividades e seu raio de abrangência, enfatizando atividades que ela desempenha e que a diferenciam das demais empresas, podendo-se, também, incluir as principais conquistas previstas para curto prazo.”<sup>(9)</sup>

A definição de missão serve de base para orientar a tomada de decisões. Auxilia na definição dos objetivos, no estabelecimento das prioridades e na escolha das decisões estratégicas.

**Exemplo:** Missão da Petrobras – *“Atuar de forma segura e rentável, com responsabilidade social e ambiental, nas atividades da indústria de óleo, gás e energia, nos mercados nacional e internacional, fornecendo produtos e serviços adequados às necessidades dos seus clientes e contribuindo para o desenvolvimento do Brasil e dos países onde atua”.*

## 2.2 Premissas

Premissas “são princípios ou teoria que servem de base a um raciocínio”.<sup>(10)</sup>

As premissas são pontos de partida para se chegar a uma conclusão. Se as premissas são falsas, mesmo que o raciocínio seja correto, a conclusão ou resultado tende a ser falso, incorreto, inesperado.

---

<sup>(9)</sup>Dornelas, José – José. Planejamento Estratégico do Negócio. Disponível em: <http://www.planodenegocios.com.br/>. Artigos. Acesso em 10/7/2007.

<sup>(10)</sup>Buarque, Aurélio – *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.





No Plano de Ação, as premissas são marcos que representam os princípios básicos, aos quais se conectam objetivos, prioridades e resultados esperados. Além do que nortearão a elaboração dos Programas de Ação de todos os integrantes: gestor e educadores.

Como pontos de partida foram selecionadas cinco premissas: Protagonismo Juvenil, Formação Continuada, Atitude Empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade, correspondendo, respectivamente: educando, educador, Centro como organização, parceria e consolidação do Programa.

Como premissas são a base para a conclusão de um raciocínio, é de suma importância que se conceitue cada uma delas, dando clareza aos objetivos. Obviamente, isso varia de acordo com a realidade local, nível de entendimento e experiências vivenciadas.

Exemplos de conceituação:

- **Protagonismo Juvenil** – *o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.*
- **Formação Continuada** – *educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento.*
- **Atitude Empresarial** – *Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.*
- **Corresponsabilidade** – *Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio.*
- **Replicabilidade** – *Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual.*

Na formulação das premissas, vale a pena observar as considerações abaixo:

**Protagonismo**<sup>(11)</sup> **Juvenil** – No âmbito da educação, “protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”.<sup>(12)</sup>

---

<sup>(11)</sup>**Proto** – Primeiro, o principal; Agon - luta; Agonista, lutador

<sup>(12)</sup>**Costa** – Antonio Carlos G. da. *Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.



Portanto, o ambiente escolar deverá ser cuidadosamente pensado para dar oportunidades concretas ao educando de conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia, elementos imprescindíveis ao gerenciamento de suas habilidades e competências.

**Formação Continuada** - As novas tecnologias no contexto escolar e a educação a distância têm-se revelado formas eficazes de se adquirir o saber. Contudo, não substituem o professor quando envolvem o processo de reflexão e de formação propriamente dita. A sua grande força reside no exemplo e na capacidade de despertar nos estudantes o gosto pelo estudo e por ser um irradiador de referências.

Diante da complexidade do seu papel e da velocidade com que as inovações acontecem, os professores necessitam familiarizar-se com os avanços da tecnologia da informação e comunicação, aprender o que ensinar e como ensinar.

**Atitude Empresarial** - É a incorporação e a vivência dos postulados abaixo descritos, do gestor ao educando.

A escola deve pensar como empresa:

- Produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais.
- Formadora de cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades.
- Eficiente nos processos, métodos, técnicas;
- Eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade e do investidor social, tendo o estudante como parceiro na construção de seu projeto de vida e os pais como educadores familiares e, também, parceiros deste empreendimento.
- Efetiva na qualidade de ensino, consciente de sua autoridade moral como escola de referência do Ensino Médio público no Estado e no país.

**Corresponsabilidade** - O PROCENTRO foi criado por força de um processo dinâmico de parceria entre o poder público e a iniciativa privada. As ações compartilhadas entre o Governo do Estado e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), entre 2004 e 2007, foram frutíferas: vinte Centros de Ensino em Tempo Integral em operação até aquela data.

No entanto, além da parceria entre o Governo Estadual e o ICE, o empresariado local deve ser motivado a abraçar a causa do resgate da qualidade do ensino público. É necessário, portanto, mobilizar a iniciativa privada e a sociedade civil, de um modo geral, para se engajarem na causa.



O papel da escola é discutir com os parceiros internos, os pais e a comunidade externa sua proposta educacional, para que as pessoas se sintam corresponsáveis e passem a agir na tentativa de somar esforços.

**Replicabilidade** - Em se tratando dos Centros de Ensino em Tempo Integral, o critério de replicabilidade é a validação da experiência. As variáveis giram em torno de:

- investimento x resultado;
- resultado x per capita do educando;
- engajamento dos egressos no mundo do trabalho ou universidades;
- O Centro consciente e preparado para ser agente multiplicador.

A replicabilidade exige que os registros sejam feitos imediatamente, para que dados essenciais não se percam, razão pela qual as reuniões devem ser feitas com agenda e súmulas, garantido a formação do acervo para posterior sistematização.

### 2.3 Objetivos

Os objetivos estabelecem o cenário ideal. Numa escola de Ensino Médio, mais especificamente no Centro de Ensino em Tempo Integral, o cenário desejável para o Protagonismo Juvenil estará vinculado ao término do 3º ano do Ensino Médio. Portanto, cada objetivo deve ser analisado, detalhadamente, por toda a equipe: gestor e educadores.

Em se tratando de um cenário desejado, a forma **deve retratar o destino, e não o processo**. Portanto, os objetivos devem expressar o cenário ideal. Devem ser tangíveis, claros, precisos e observáveis ao final do 3º ano do Ensino Médio. **Exemplo:**

Protagonismo Juvenil – *"Jovens preparados para participar das soluções na escola, na comunidade e na vida social mais ampla"*.

### 2.4 Prioridades

Estabelecer prioridades significa saber distinguir o que é mais importante, o que vem primeiro, o que fará a diferença na obtenção dos resultados esperados.

Acredita-se que uma das razões do fracasso das empresas na obtenção dos resultados previstos deva-se à perda do foco de suas prioridades. Portanto, deve-se criar uma sistemática de avaliação das necessidades para ajudar na determinação ou alteração do que é prioritário.

É importante refletir sobre cada um dos objetivos, elegendo como prioritários os pontos que provocarão maior impacto nos resultados.





**Exemplo:** *O baixo desempenho dos educandos no teste do SAEPE<sup>(13)</sup> dificultará a qualificação do jovem na inserção no mercado de trabalho (Objetivo vinculado à Premissa Protagonismo Juvenil). Logo, a **Prioridade será o nivelamento do grupo.***

## 2.5 Resultados Esperados

Os resultados previstos ou esperados têm o mesmo significado de meta. A diferença entre resultado e objetivo, no caso da escola, é que o último tem um prazo de três anos para ser atingido por completo.

Os resultados previstos para cada ano deverão ser discutidos e acordados entre líder e liderados. São resultantes de ações específicas de cada educador, da interação entre eles e da relação educador x educando.

As perguntas que deverão ser respondidas objetivamente: *"Em relação ao conjunto de prioridades, que resultados cada educador deverá produzir?"*

*A média do SAEPE, no segundo teste, foi superior à média do Estado? Em que percentual?*

Em uma organização sem fins lucrativos, como é o caso das escolas públicas, os resultados podem ser escalonados em três níveis:

### • Sobrevivência

Os resultados de sobrevivência são gerados, sobretudo, nos Centros de Resultados (CRs). É neste âmbito operacional que as necessidades da comunidade estão sendo trabalhadas e suas expectativas atendidas ou até superadas, pois nele se concentram as diversas áreas do saber.

A sobrevivência abrange três aspectos importantes:

**Produtividade** - está diretamente ligada às competências, habilidades e atitudes desenvolvidas nos educandos, claramente observáveis pela escola, família e comunidade.

**Liquidez** - é a rapidez e a facilidade com que os investimentos efetuados podem ser convertidos em qualidade de vida da comunidade assistida.

**Imagem** - o Centro tenderá a ter sua imagem vinculada à qualidade do ensino, à competência dos professores, à habilidade do gestor.

---

<sup>(13)</sup>SAEPE - Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco.



### ● **Crescimento**

O crescimento não se restringe ao aspecto quantitativo: maior número de Centros de Ensino, de salas, de estudantes, de equipamentos. Abrange as diversas competências: pessoal, social, cognitiva e produtiva.

**Pessoal** – Esta área está relacionada às normas de conduta, à postura ética, à honestidade em sua plenitude. É o processo de autoaperfeiçoamento de todos os integrantes – educandos e educadores.

**Social** – Relaciona-se ao processo de crescimento da melhoria da qualidade das relações do educando para consigo mesmo, com o outro, com os grupos e com a comunidade mais ampla.

**Cognitiva** – Este campo permeia todas as áreas do conhecimento, todas as disciplinas. Não se trata apenas da quantidade e qualidade da informação dada, mas, sobretudo, da aplicabilidade dos conceitos.

**Produtiva** – Pode dar-se nos três níveis:

**Gestão** – vislumbra oportunidade em cada obstáculo surgido.

**Educadores** – consciência de que o sucesso ou fracasso depende de todos e de cada um em particular.

**Educandos** – demonstram capacidade de inserção no mercado de trabalho e na vida acadêmica.

### ● **Sustentabilidade**

O Centro tornar-se-á sustentável quando contribuir significativamente com o avanço da educação e cultura do seu entorno, envolver-se em projetos de inclusão social e prestar maior colaboração à formação moral da sociedade em que está inserido.

Nesta etapa, deve ser capaz de fornecer incentivos para o sucesso dos novos centros sob seu raio de ação.

O fato de ter alcançado a sustentabilidade não significa que deva se descuidar da sobrevivência. Cada etapa é agregada à anterior, de modo que as conquistas possam ser consolidadas.

## **2.6 Indicadores**

É indispensável que os indicadores sejam claros, objetivos e mensuráveis, representados, sempre que possível, por números relativos. Reportam-se aos resultados esperados. Como mensurar?

**Exemplo:** *Se o resultado esperado foi definido como: "Jovens com capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos, informações e situações do cotidiano, comprovada em avaliação interna e externa", alguns*

indicadores poderiam ser:

- $x\%$  dos educandos demonstrando domínio na resolução de problemas envolvendo operações básicas, algébricas e geométricas;
- $x\%$  dos educandos demonstrando domínio de leitura, interpretação e produção de texto.

## 2.7 Estratégias

O termo estratégia consta do *Dicionário Aurélio* como sendo “a arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos”.

Não se deve confundir a arte de aplicar os meios disponíveis com os próprios meios. Por exemplo: horário integral é uma estratégia que permite a utilização de vários instrumentos de intervenção; uma gama de atividades inter-relacionadas ou não, desenvolvidas por vários atores para se atingir um objetivo comum.

## 2.8 Macroestrutura

A Macroestrutura **não é um organograma horizontal**. É a representação gráfica do Centro de Ensino e do seu Sistema de Comunicação, demonstrando claramente o fluxo e o refluxo das decisões tomadas. Abrange os parceiros internos e externos, a comunidade e os investidores representados pelo Conselho Gestor que, entre outras atribuições, têm a responsabilidade de re-ratificar o Plano de Ação. Representa também o Ciclo Virtuoso, demonstrando claramente a importância daqueles que necessitam dos serviços – comunidade; e dos que acreditam e confiam na organização – investidores.

Os Centros de Ensino não têm níveis hierárquicos, e sim **Centros de Resultados** responsáveis pela operacionalização, ou seja, pelas áreas do conhecimento.

A macroestrutura apresenta algumas características que merecem ser detalhadas:

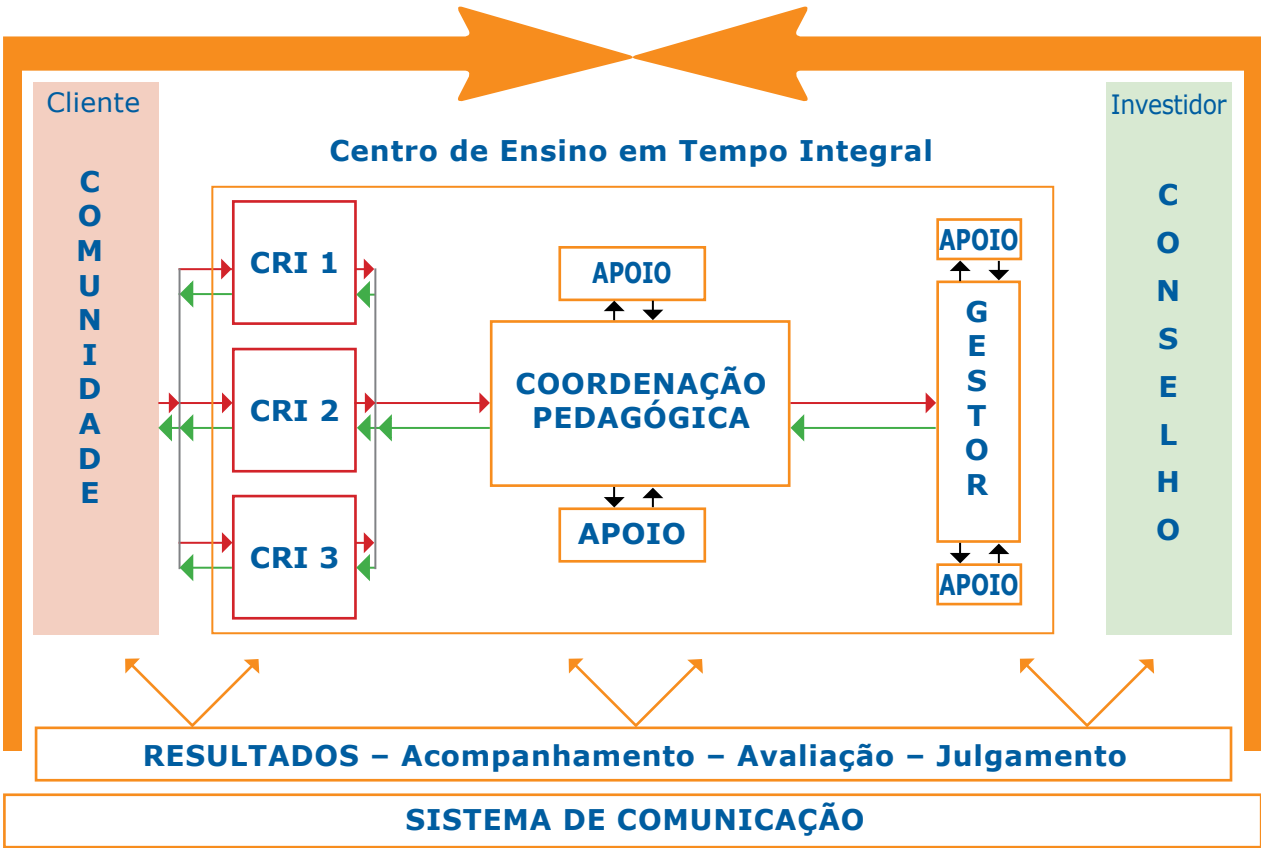
- Iniciada a partir de quem necessita do serviço, a ação do Centro deve iniciar com a percepção clara das necessidades da comunidade.
- É horizontal para facilitar o processo de comunicação, garantindo o fluxo e o refluxo das informações pertinentes às decisões e aos resultados.
- É descentralizada, permitindo a participação de todos na concepção, execução e tomada de decisão, de acordo com o grau de maturidade de cada integrante.

Os Centros de Resultados são definidos de acordo com as áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Códigos e Linguagens e Ciências Humanas. Estes espaços organizacionais constituem a linha do negócio, o âmbito de atuação das atividades inerentes à escola, da qual se cobram resultados que satisfaçam a comunidade, os parceiros e os investidores sociais.



Os órgãos de apoio pedagógico, assessoramento e administrativo são meios que auxiliam os Centros de Resultados, colaborando na consecução e na consolidação dos objetivos. Como assessoramento ou apoio pedagógico, encontram-se: Núcleo Psicossocial, Biblioteca, Informática, Comunicação e Mobilização. Do apoio logístico faz parte a coordenação administrativo-financeira à qual estão ligados: Secretaria Escolar e Administrativa, Tesouraria e Serviços Gerais.

O quadro a seguir apresenta um modelo simplificado que servirá de base para a concepção da macroestrutura do Centro de Ensino em Tempo Integral.



## 2.9 Papéis e Responsabilidades

Pretende-se, com a definição de papéis e responsabilidades, criar um ambiente colaborativo com menos gargalos para a execução de tarefas.

Todas as pessoas integrantes das áreas operacionais e seus respectivos apoios, que lideram uma equipe ou sejam responsáveis por determinado serviço, deverão ser mencionados, deixando em evidência a responsabilidade de cada um com o TODO.

A função indicada no exemplo a seguir é mera ilustração para auxiliar a identificação da responsabilidade.

PAPÉIS	RESPONSABILIDADES
<b>Gestor</b> (Nome)	Responsável por todo o projeto, coordenando as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados parciais e educando os liderados pelo exemplo e trabalho.
<b>Coordenador Pedagógico</b> (Nome)	Responsável pelos três centros de resultado: código e linguagem, ciências da natureza e ciências humanas. Coordena os educadores de sua equipe e integra os resultados.
<b>Coordenador Administrativo-Financeiro</b> (Nome)	Responsável por todos os apoios administrativos e financeiros, de modo a garantir que as pessoas da linha do negócio possam focar exclusivamente no seu respectivo negócio.



## Exemplo de PLANO DE AÇÃO de um Centro de Ensino em Tempo Integral

### GINÁSIO PERNAMBUCANO PLANO DE AÇÃO 2008

#### INTRODUÇÃO

##### 1 – Cenário Atual

O Brasil é um país que, a despeito de suas riquezas e potencialidades, ainda apresenta, no nascer deste século, velhos índices que confirmam cada vez mais a imensa dívida que se perpetua, ano após ano, para com a sua juventude.

A cidade do Recife contribui para esta dívida quando se posiciona como uma das capitais mais violentas do país, onde jovens matam e morrem diariamente.

Num cenário como esse, deve-se esperar que a sociedade e o Estado respondam com urgência e de maneira positiva, apresentando alternativas de soluções para localizar as crianças e os jovens nos espaços e ambientes educativos, onde deverão ser formados e onde seus sonhos deverão ser forjados.

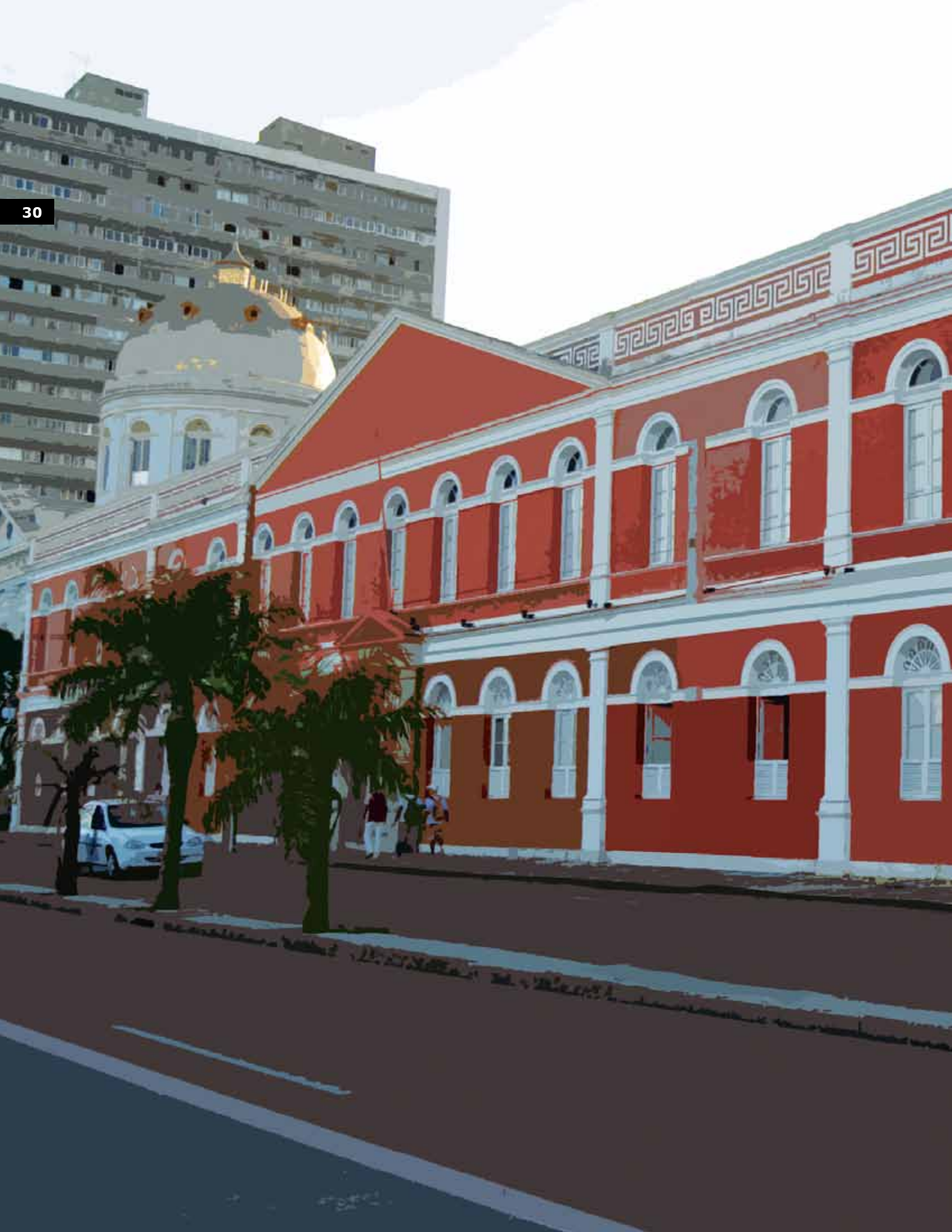
Mas há um número expressivo deles que está nas escolas. No entanto, em contraste com esse dado, os índices de desemprego avolumam-se numa cidade onde falta qualificação em Nível Médio adequada para que os jovens possam se profissionalizar e ingressar no mercado de trabalho.

É diante deste cenário que o Centro de Ensino em Tempo Integral Ginásio Pernambucano (CEEGP), criado pelo PROCENTRO, em 2004, vem definindo, desde então, o seu Plano de Ação. O trabalho desafiador desenvolvido atinge jovens entre 13 e 18 anos de idade que provêm de bairros localizados no entorno da escola, que se configuram locais de realidades negativas diante da ausência de assistência primária, da inexistência de formação moral, bem como da perspectiva de futuro.

É nossa meta garantir, por intermédio de um corpo de educadores qualificados e comprometidos com a causa do Ensino Médio, a execução de um currículo e de um projeto escolar que inoculem no jovem a crença de que ele *"não é o problema, mas parte da solução"* e que o inspire a buscar, por meio das oportunidades e das suas boas escolhas, aquilo que é fundamental para a consecução de seu projeto de vida.

O Plano de Ação, ora apresentado, orientará nossos objetivos e prioridades, devendo garantir a ampliação da trajetória de resultados positivos já alcançados desde o encerramento, em 2006, do 1º ciclo de existência deste Centro.











## 2 – Valores

- Valorização da educação e do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.
- Autonomia.
- Responsabilidade.
- Respeito pelo indivíduo.
- Capacitação permanente dos profissionais.
- Ética, integridade e honestidade.
- Espírito público e cidadania.

## 3 – Visão de Futuro

Ser uma instituição reconhecida nacionalmente pela qualidade e responsabilidade na formação humana e acadêmica do jovem, numa forte e duradoura relação de confiança com toda a comunidade escolar, parceiros e entidades oficiais, resultante de elevados níveis de satisfação e de corresponsabilidade demonstrada.

## 4 – Missão

Formar jovens no Nível Médio com elevada qualidade acadêmica, sintonizada com as necessidades e os interesses dos seus projetos de vida, condição essencial ao exercício de atividades profissionais de maneira competente, criativa e autônoma no contexto socioeconômico e acadêmico.

## 5 – Premissas

- **Protagonismo Juvenil**  
O jovem como ator principal em todas as ações da escola.
- **Corresponsabilidade**  
Todos (agentes internos e externos à escola) devem conjugar esforços para a efetivação do projeto escolar.
- **Atitude Empresarial Socioeducacional**  
Espírito de servir voltado para produzir resultados. Humildade necessária para trabalhar em equipe. Consciência da importância da comunicação e da confiança.
- **Formação Continuada**  
Educadores comprometidos e submetidos aos processos de formação permanente.
- **Conhecimento a Serviço da Formação Humana**  
Os quatro pilares do conhecimento orientando as práticas pedagógicas do projeto escolar.



- **Replicabilidade**

Garantir a viabilidade dos achados, possibilitando a replicação da experiência.

## 6 – Objetivos

- **Protagonismo Juvenil**

Jovens autônomos, solidários, participativos, estabelecendo relações significativas com seu meio, qualificados para o trabalho e pleno exercício da cidadania.

- **Corresponsabilidade**

Toda a comunidade atuando de maneira participativa, comprometida e em plena sintonia com o desenvolvimento do projeto escolar.

- **Atitude Empresarial Socioeducacional**

Aplicação da **TESE** em todas as dimensões do processo de gestão do projeto escolar.

- **Formação Continuada**

Todos os educadores submetidos de maneira sistemática aos processos de formação continuada, de acordo com as especificidades de sua área de atuação.

- **Conhecimento a Serviço da Formação Humana**

Os quatro pilares do conhecimento norteando os planos de ensino dos educadores.

- **Replicabilidade**

Desenvolvimento de práticas inovadoras que possam ser replicadas em outras instituições de ensino.

## 7 – Prioridades

- **Jovens**

- **1ª Série:** garantir a eficácia do nivelamento em termos dos conhecimentos em Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
- **2ª Série:** inserir as práticas e vivências relativas aos projetos de vida no âmbito da formação profissional.
- **3ª série:** atender às necessidades presentes nos projetos de vida no que se refere à conclusão do Ensino Médio.

- **Educadores**

- Aplicação da **TESE** nas práticas cotidianas de planejamento e execução.
- Consolidação das práticas pedagógicas tendo em vista os resultados alcançados no 1º ciclo de existência do Centro, após a conclusão da turma - 2004 do Ensino Médio.

- **Famílias e Parceiros**

- Estimular a atuação mais efetiva da Associação de Pais, considerando o seu papel fundamental no processo de formação dos jovens e no desenvolvimento do projeto escolar.
- Investir na captação de novos parceiros institucionais.

## 8 – Resultados Esperados

- **Jovens**

- A maioria dos estudantes executando os seus Projetos de Vida por meio da participação efetiva em projetos, crescendo na capacidade de aprender a aprender, expressa na melhoria dos resultados das avaliações internas e externas.

- **Educadores**

- Professores qualificados atuando em sua prática pedagógica de maneira eficiente e eficaz.

- **Famílias e Parceiros**

- Pais dos estudantes plenamente satisfeitos (exteriorizando a satisfação diante da comunidade).
- Ampliação do número de parceiros financeiros e controle dos custos.
- Atitude empresarial.
- O CEEGP vivenciando a Tecnologia Empresarial socioeducacional em sua rotina.

- **Replicabilidade**

- O CEEGP envolvido nas ações de tutoria para a instalação de novos Centros.
- O CEEGP atuando como *locus* de pesquisa e de estágio acadêmico para as instituições de Ensino Superior de Pernambuco.
- Desenvolvimento de práticas inovadoras que possam ser replicadas em outras instituições de ensino.

## 9 – Estratégias

- **Jovens**

- Equilíbrio do tempo pedagógico para as atividades em grupo e as aulas expositivas do professor.
- utilização do instrumento prova.
- acompanhamento do processo ensino-aprendizagem (ter a capacidade de identificar se houve aprendizagem ou não, e que procedimento adotar para garanti-la).
- garantia da unidade e coerência dos professores em relação ao planejamento das disciplinas.
- manutenção da Parte Diversificada do Currículo.
- ampliação das possibilidades de aprendizagem por meio de:
  - estudo Dirigido acompanhado pelos professores;
  - “aulões”;





- trabalho de orientação profissional;
- aulas de Informática para todos os estudantes;
- plena utilização do Laboratório de Ciências;
- excursões pedagógicas diversificadas;
- ampliação da interlocução entre a Gestão e os estudantes.
- Efetiva vivência da cultura avaliativa – agenda de provas semanais;
- criação do Conselho de Líderes de Turma com a participação de 21 estudantes e respectivos apoios;
- reinserção da **TESE** através da Parte Diversificada do Currículo.

- **Educadores**

- elaboração e utilização dos Guias de Aprendizagem;
- foco na aprendizagem do estudante;
- maximização do tempo do professor para atendimento às necessidades dos estudantes;
- prática pedagógica que garanta a eficiência da aprendizagem e sua aplicação;
- utilização dos Programas das Disciplinas orientados pelo PROCENTRO.

- **CEEGP**

- maior interlocução com as famílias;
- planos e Programas de Ação executados;
- acompanhamento, monitoramento e avaliação permanentes;
- provas semanais atendendo a um calendário para todas as disciplinas;
- garantia de uma agenda mínima para atendimento e acompanhamento de Projetos de Vida focados nos demais pilares;
- maior concentração de aulas expositivas;
- plena sintonia entre o currículo das três séries com os programas dos vestibulares e do PROCENTRO;
- pleno acompanhamento e avaliação da Gestão e Coordenação Pedagógica junto aos professores e estudantes;
- integração da Equipe Gestora e comunidade.

## 10 – Indicadores

- **Estudantes**

- 10% de evolução na média dos resultados do SAEPE;
- 50% dos estudantes envolvidos nos projetos oportunizados pela escola e pelo programa;
- 60% de estudantes com média anual superior a 6,0;
- 30% dos estudantes das 3<sup>as</sup> séries aprovados nos vestibulares;
- média do ENEM superior à média estadual;



- 50% de aumento das premiações em eventos científicos;
- 50% de aumento das premiações em eventos de empreendedorismo juvenil;
- 100% de aumento do número de consultas ao acervo da Biblioteca em relação ao início do ano letivo;
- 100% de aumento do número de empréstimos de títulos literários em relação ao início do ano letivo.

- **Professores**

- 100% dos guias de aprendizagem estruturados por disciplinas;
- 80% dos educadores com domínio de metodologias de pesquisa e de tecnologia da informação e da comunicação;
- 50% dos educadores com avaliação de desempenho acima da média do PROCENTRO.

- **Parceiros**

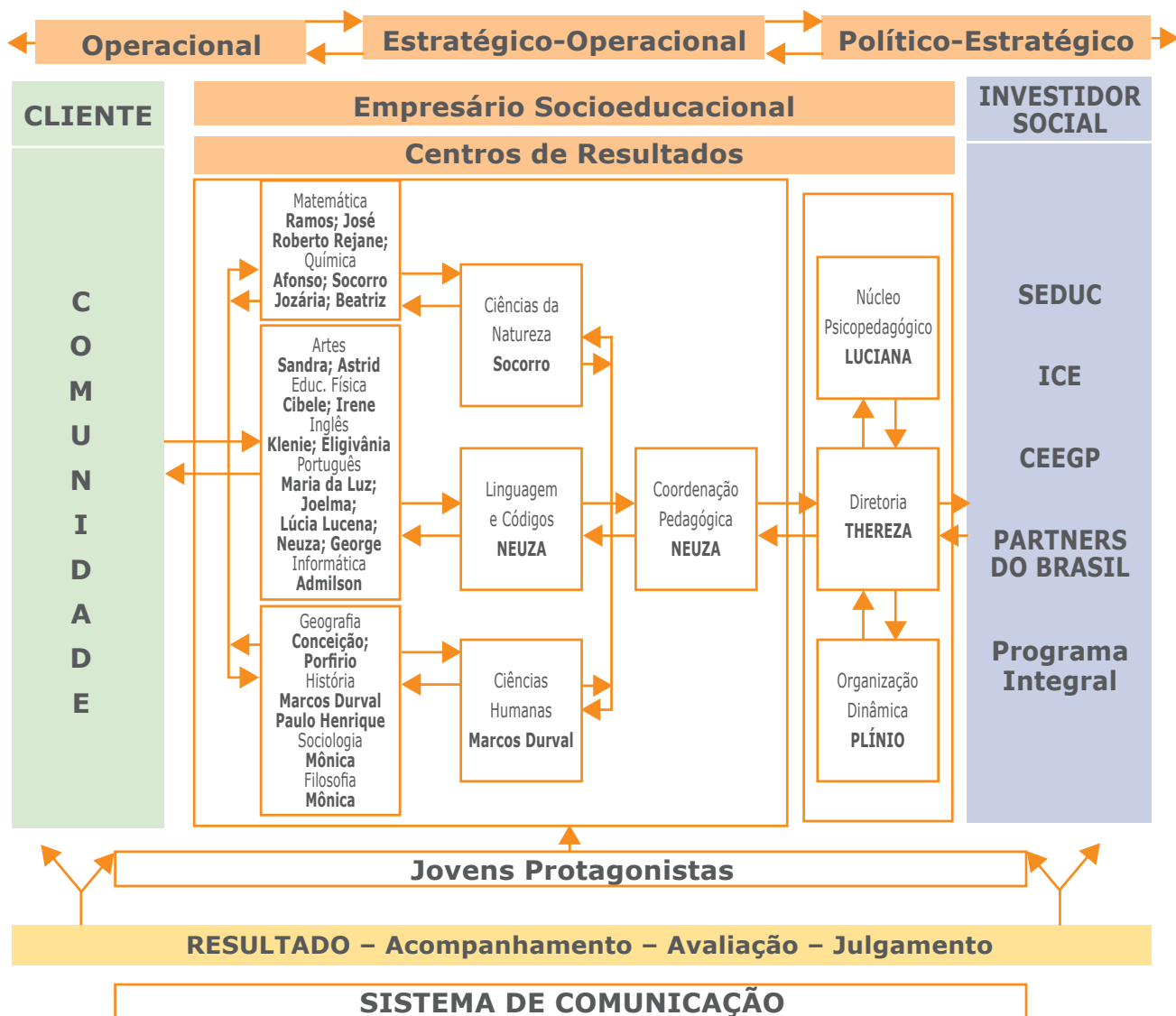
- 70% de satisfação das famílias em relação ao CEEGP;
- 70% de participação dos pais nos Encontros de Famílias & Escola;
- aumento em 100% do número de parceiros externos;
- plena atuação da Associação de Pais de Estudantes nos eventos promovidos pelo CEEGP.

- **Atitude Empresarial**

- índice de aprovação superior à média do Estado;
- frequência de 100% dos professores;
- elaboração e/ou execução de projetos extracurriculares;
- 100% da contribuição material do parceiro externo contabilizada;
- Programas de Ação cumpridos.

- **Replicabilidade**

- 100% de atendimento das necessidades apresentadas pelos Centros a serem criados no raio de abrangência do CEEGP;
- Professores, Coordenação Pedagógica e Gestão acolhendo e orientando os acadêmicos nas suas áreas específicas;
- desenvolvimento de práticas inovadoras que possam ser replicadas em outras instituições de ensino.



## 12 – Papéis e Responsabilidades

### **Gestora**

*Thereza* executa as ações de acompanhamento dos serviços oferecidos pelas empresas terceirizadas; dos Projetos de Vida dos estudantes egressos; da orientação profissional aos estudantes; dos projetos especiais; da avaliação dos professores e equipe pedagógica, garantindo a viabilidade dos objetivos com vistas a integrar os resultados de maneira coordenada junto ao PROCENTRO.

**Equipe Gestora** formada por:

**Coordenadora Pedagógica** – *Neuza* acompanha e integra as áreas de conhecimento, bem como realiza o acompanhamento do processo e dos resultados em consonância com os Projetos de Vida dos estudantes.

**Psicólogas** – *Luciana* e *Taciana* realizam os atendimentos às famílias e aos estudantes, bem como a recomendação para acompanhamento psicoterápico. Além disso, auxiliam a Coordenadora Pedagógica nos Conselhos de Classe.

**Assistente Social** – *Rosana* realiza os atendimentos às famílias e acompanhamento dos programas complementares aos Projetos de Vida dos estudantes.

**Coordenador Financeiro** – *Plínio* garante o provimento do material e dos serviços necessários, e realiza as prestações de contas dos empenhos recebidos. Também cuida da manutenção predial.

**Coordenadora do Museu** – *Ana Catarina* organiza e preserva todo o acervo do museu, transformando-o num espaço pedagógico de visitação interna e externa.

**Coordenadora da Biblioteca** – *Rosileide* cataloga, organiza e registra o empréstimo e a devolução de livros, bem como garante a divulgação e plena utilização do acervo entre estudantes e professores.

**Laboratorista** – *Jurandir* prepara todo o material para o desenvolvimento das experiências de Química, Física, Biologia e Matemática, bem como toda a manutenção dos equipamentos do laboratório.

**Coordenador de Informática** – *Amílcar* acompanha e garante o funcionamento da rede.

### **Apoios:**

**Coordenador de Informática** – *Carlos*, *Glaubenilma* e *Brito* promovem a efetivação da disciplina na rotina escolar, pelo direcionamento dos estudantes a suas atividades diárias (salas de aula, laboratórios, lanches, almoço).

**Assistentes Administrativos** – *Carla* e *Regina* executam todas as tarefas relativas à expedição e ao arquivamento de documentos, bem como o controle do almoxarifado e o atendimento ao público.







## Módulo III



# A Operacionalização

### 1. Programa de Ação

O Plano de Ação é estratégico, dá as diretrizes e serve de base para a construção dos programas de ação individuais. O Programa de Ação (PA) trata da operacionalidade, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas. É um veículo para o exercício da delegação, gradual e planejada. Gestor e demais educadores elaboram seus Programas de Ação detalhando as ações a ser desenvolvidas pelos docentes e não docentes.



O Programa de Ação (PA) é individual. No caso de haver mais de um professor em determinada disciplina, os respectivos Programas poderão ser discutidos e até construídos conjuntamente. Obviamente, poderá haver alguma divergência, pois a individualidade deve ser preservada. O PA tem uma estrutura básica que, em alguns casos, poderá ser mais simplificada ou mais elaborada, dependendo da amplitude e da complexidade do negócio. A reflexão já começa por aí. Qual é o “meu negócio”?

Os coordenadores construirão seus PA após a conclusão dos de suas respectivas equipes. O gestor, por sua vez, será o último que integrará, de forma sintética, todas as áreas de atuação do Centro.

## ROTEIRO

### Introdução

Definição do Negócio

Filosofia para Condução do Negócio

- Domínio
- Enfoque
- Posturas
- Alinhamento
- Diretrizes

Resultados Pactuados ou Combinados

Organização e Comunicação

Orçamento

Fatores Críticos x Apoio

Substitutos



O Programa de Ação do gestor abrange todos os itens acima listados. Enquanto o PA das funções básicas é o mais singelo possível, abrangendo os itens básicos.

### 1.1 Introdução

A introdução é um breve diagnóstico da realidade. É o momento de autorreflexão, de olhar para si mesmo e definir os pontos que farão a diferença no cômputo geral.

Sabe-se que os jovens egressos do Ensino Fundamental apresentam várias lacunas que os impedem de avançar em todas as dimensões, sobretudo no cognitivo e pessoal. É importante traçar o perfil do educando, as facilidades e dificuldades.

## 1.2 Definição do Negócio

No Programa de Ação, negócio está relacionado à atividade que ocupa a maior parte do tempo do indivíduo.

**Exemplo:** *Ensinar matemática.*

No entanto, não basta ensinar matemática, é preciso ensinar matemática para aplicá-la na vida prática. Este pode ser o diferencial.

Pode-se afirmar que **negócio é a síntese das obrigações e dos deveres** que cada um dos educadores tem em relação à comunidade (cliente) e ao investidor social.

## 1.3 Filosofia para a Condução do Negócio

A filosofia do negócio compreende: o domínio do negócio, enfoque, postura, alinhamento e estratégias para melhor exercer a função.

**Domínio do negócio** - é uma intensa reflexão no sentido da melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional. Os quatro pilares do conhecimento, citados por Jacques Delors no Relatório da Unesco, devem estar presentes no crescimento de todos os integrantes da comunidade interna.

**Enfoque** – constituem os pontos de concentração aqueles que fazem a diferença nos resultados. Se os estudantes apresentam dificuldades em interpretar dados, fatos ou situações, a atenção deve ser focada na interpretação de textos, pois sem essa competência fica comprometido o desempenho em todas as disciplinas, e não apenas linguagens e códigos.

**Postura** – o processo de autoanálise se estende ao nível comportamental. Atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro: líder, liderados, parceiros, investidores, comunidade.

**Alinhamento** – como o próprio nome sugere, é responsável por nos manter “na linha” do negócio, corrigindo, no menor espaço de tempo, as divergências, minimizando os conflitos e os consequentes desgastes. É a sintonia entre duas ou mais pessoas evitando o ruído na comunicação.

**Diretrizes** – orientam as ações que compõem o processo. Estão presentes no Plano de Curso.





## 1.4 Resultados Pactuados

Os Resultados Esperados contidos no Plano de Ação nortearão o estabelecimento dos Resultados Pactuados dentro da equipe e de cada educador, docente ou não docente, com o seu coordenador ou gestor. Os resultados dos Programas de Ação, obrigatoriamente, têm de estar em consonância com os resultados globais contidos no Plano e diretamente vinculados ao próprio negócio. São pactuados porque resultam de uma análise conjunta (gestor/educador) da situação real, do cenário desejado e da viabilidade de execução.

Para que os resultados sejam claramente comprovados, precisam de:

- Indicadores mensuráveis, no caso dos resultados tangíveis ou quantitativos.
- Critérios previamente estabelecidos para os intangíveis ou qualitativos.

Para auxiliar este processo de definição dos resultados a serem pactuados, recomenda-se estudo e reflexão sobre Os Códigos da Modernidade, de Bernardo Toro, e as Mega-Habilidades, formuladas pelo Centro Latino-Americano de Investigações Educacionais (CLIE), a seguir:

### Códigos da Modernidade<sup>(14)</sup>

- Domínio da leitura e da escrita;
- Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas;
- Capacidade de compreender, analisar, interpretar e sintetizar dados, fatos e situações;
- Compreender e atuar em seu entorno social;
- Receber criticamente os meios de comunicação;
- Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;
- Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.

### Mega-Habilidades<sup>(15)</sup>

- Confiança
- Motivação
- Esforço
- Responsabilidade
- Iniciativa
- Perseverança
- Altruísmo
- Sentir Comum
- Solução de Problemas

---

<sup>(14)</sup> **COSTA**, Antônio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

<sup>(15)</sup> **EDUCAÇÃO** e Mudança. Apresentação em Power Point. Disponível em wallon.futuro.usp.br. Acesso em 6/11/2007.



### 1.5 Organização e Comunicação

O liderado deve fazer a previsão dos recursos (pessoas, materiais, equipamentos, instalações) que julgar necessários à concretização dos resultados pactuados e analisar sua viabilidade com o gestor.

O estabelecimento do processo de comunicação é vital para manter um fluxo de informação contínuo entre os envolvidos no projeto escolar.

### 1.6 Orçamento

Os coordenadores não podem negligenciar este item. Os recursos precisam ser mobilizados com antecedência. O valor per capita é de fundamental importância na condução do negócio e argumento perante os parceiros.

### 1.7 Fatores Críticos x Apoio Requerido

Os imprevistos, obstáculos e dificuldades são inerentes a qualquer atividade, sobretudo quando se está à frente de um negócio, seja ele empresa, empreendimento ou exercício da profissão.

Se esses fatores ocorrem fora do âmbito de atuação, podem causar impactos no resultado do negócio. Apesar da impossibilidade de atuação sobre os mesmos, ora para maximizá-los, em caso positivo, ou para minimizá-los, em sendo negativo, o gestor ou o educador não devem usá-los como alibi para a ineficácia de sua gestão.

**Exemplos:** *"Pane no sistema de abastecimento de água do município".*

Os possíveis fatores críticos deverão ser elencados e, para cada um deles, uma estratégia de equacionamento, transformando-os em oportunidades de melhoria.

Quem domina o seu **negócio** percebe os **fatores críticos** e se antecipa na solução dos mesmos.

**Exemplo:**

Fatores Críticos	Apoios Requeridos
Pane no sistema de abastecimento do município	Construção de um depósito com capacidade de armazenagem para 3 ou 4 dias



### 1.8 Substitutos

A formação do **Substituto** é a concretização da tarefa de educar, de formar novos líderes. Se o líder, gestor ou professor leva a sério o papel de educador, a formação do seu substituto é de vital importância, tanto para substituições eventuais como para a definitiva.

Se alguém tomou para si a causa do resgate da qualidade do Ensino Médio público e, por fatores alheios ou por seu livre-arbítrio (férias, viagens), se afastar do Centro, ele necessita ter a segurança de que o trabalho por ele executado não sofrerá solução de continuidade.

O educador e seu líder negociam, pactuam e atuam juntos na formação desse substituto até o momento em que esteja pronto para assumir. Instrumentos como agenda e súmulas constituem mecanismos simples para exercitar a delegação e preparação de pessoas para tarefas ou funções mais complexas.

## 2. Execução, Acompanhamento, Avaliação

Enquanto o Plano de Ação vislumbra o futuro, a execução é o agir no cenário atual sem perder de vista o cenário desejado. São os Programas de Ação em prática. Exige o comprometimento de todos.

O acompanhamento é indissociável da execução e da avaliação. É diário e sistemático, com registro dos pontos relevantes que possam afetar positiva ou negativamente os resultados combinados. Durante o acompanhamento, o gestor apoia e ajuda o liderado a corrigir os erros e a ajustar o rumo do que foi traçado em seu Programa de Ação.

A avaliação inicia-se pelos **indicadores** e **resultados pactuados** contidos em cada Programa de Ação. Este processo de acompanhamento e avaliação oferece importantes subsídios ao julgamento individual: do gestor em relação ao liderado e vice-versa.





Algumas recomendações se fazem necessárias:

- A pontualidade é exigência geral: gestor, coordenadores, educadores e estudantes.
- A postura de educador é ponto pacífico. Abrange do gestor ao porteiro.
- Gestor e coordenadores também são acompanhados e avaliados pelos liderados.
- Gestor e coordenador pedagógico devem estar alinhados.
- O acompanhamento deve ter como instrumento a Pedagogia da Presença: tempo, presença, experiência e exemplo.
- A proatividade é a forma de se antecipar aos acontecimentos, de fazer o diferencial.
- É importante listar os fatores críticos antecipados por ordem de importância e os respectivos apoios.
- É importante anotar as contribuições relevantes (estratégias, indicadores, p.ex.) que emergirem da equipe.
- Os indicadores e estratégias devem ser constantemente observados e revistos.
- Definição de prazos é a garantia de que as tarefas serão cumpridas em tempo hábil.

### 3. Relatório

Durante o curso das ações, o relatório pode e deve ser o mais sucinto possível. Uma súmula de reunião, por exemplo.

O relatório de reuniões deve ser objetivo, curto e restrito à agenda. Durante o acompanhamento e a avaliação informal das ações, atividades e ajustes do dia a dia, o instrumento mais apropriado é o relato, feito imediatamente. Portanto, não é necessário fazer o registro por escrito.

Enquanto os relatos e relatórios de reuniões – súmulas – referem-se à execução dos Programas, o Relatório Anual terá como parâmetro os resultados esperados, seus indicadores e estratégias contidas no Plano de Ação.

O quadro a seguir mostra um modelo de relatório claro, sucinto e objetivo que oferece subsídios para o ajuste do Plano de Ação do ano seguinte, além de possibilitar aos parceiros o acompanhamento dos resultados dos seus investimentos. O exemplo se refere ao Protagonismo Juvenil, premissa relacionada ao educando.



## Exemplo de Relatório de um Centro de Ensino em Tempo Integral

GINÁSIO PERNAMBUCANO RELATÓRIO DE RESULTADOS – 2008				
Premissas	Objetivos	Resultados Esperados	Indicadores	Resultados Alcançados
<p><b>1. ESTUDANTES PROTAGONISMO JUVENIL</b> O jovem como ator principal de todas as ações da escola.</p>	<p>Jovens autônomos, solidários, participativos, estabelecendo relações significativas com seu meio, qualificados para o trabalho e pleno exercício da cidadania.</p>	<p>A maioria dos estudantes executando os seus Projetos de Vida mediante a participação efetiva em projetos, crescendo na capacidade de aprender a aprender, expressa na melhoria dos resultados das avaliações internas e externas.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ 10% de evolução na média dos resultados do SAEPE.</li><li>■ 50% dos estudantes envolvidos nos projetos oportunizados pela escola e pelo programa.</li><li>■ 60% de estudantes com média anual superior a 6,0.</li><li>■ 30% dos estudantes das 3<sup>as</sup> séries aprovados nos vestibulares.</li><li>■ Média do Enem superior à média estadual.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Evolução de 13,57% das 1<sup>as</sup> séries no SAEPE em 2006.</li><li>■ 73% dos estudantes envolvidos nos projetos oportunizados pela escola e pelo programa.</li><li>■ 95% dos estudantes com média anual superior a 6,0.</li><li>■ 67% dos estudantes que optaram por vestibular aprovados.</li><li>■ Média 53 do CEEGP no ENEM (Estado - 42).</li></ul>

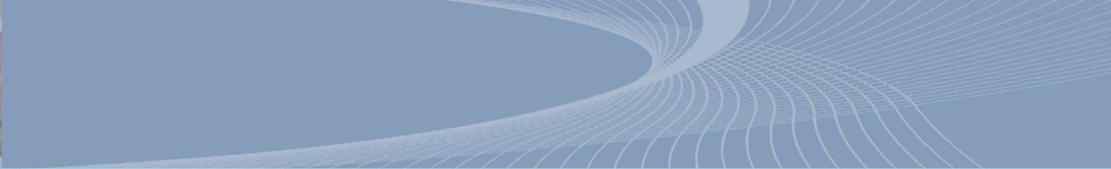




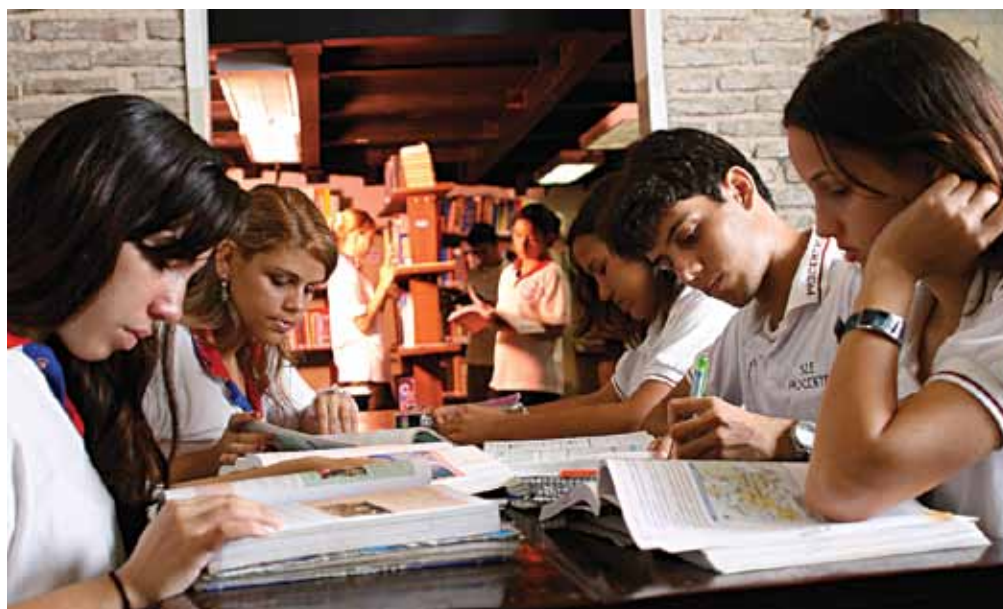


Premissas	Objetivos	Resultados Esperados	Indicadores	Resultados Alcançados
<p><b>1. ESTUDANTES PROTAGONISMO JUVENIL</b></p> <p>O jovem como ator principal de todas as ações da escola.</p>	<p>Jovens autônomos, solidários, participativos estabelecendo relações significativas com seu meio, qualificados para o trabalho e pleno exercício da cidadania.</p>	<p>A maioria dos estudantes executando os seus Projetos de Vida mediante a participação efetiva em projetos, crescendo na capacidade de aprender a aprender, expressa na melhoria dos resultados das avaliações internas e externas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 50% de aumento nas premiações em eventos científicos.</li> <li>■ 50% de aumento das premiações em eventos de empreendedorismo juvenil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Olimpíada Brasileira de Matemática de Escolas Públicas - 13 Menções Honrosas.</li> <li>■ Bolsa de Iniciação Científica Júnior para 1 estudante.</li> <li>■ Estágio no Instituto de Matemática em Pesquisa Aplicada (IMPA) para 1 professor de Matemática.</li> <li>■ Olimpíada Pernambucana de Química - Menção Honrosa.</li> <li>■ Prêmio "Maior Rentabilidade" no Programa Mini-empresa Junior Achievement - 1º lugar Fuchique e 2º lugar Mini-empresa Doce Magia.</li> </ul>





Premissas	Objetivos	Resultados Esperados	Indicadores	Resultados Alcançados
<p><b>1. ESTUDANTES PROTAGONISMO JUVENIL</b> O jovem como ator principal de todas as ações da escola.</p>	<p>Jovens autônomos, solidários, participativos, estabelecendo relações significativas com seu meio, qualificados para o trabalho e pleno exercício da cidadania.</p>	<p>A maioria dos estudantes executando os seus Projetos de Vida, mediante a participação efetiva em projetos, crescendo na capacidade de aprender a aprender, expressa na melhoria dos resultados das avaliações internas e externas.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ 60% de aumento do número de consultas ao acervo da Biblioteca.</li><li>■ 60% de aumento do número de empréstimos de títulos literários.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Evolução de 1.788% das consultas aos títulos.</li><li>■ Evolução de 1.222% dos empréstimos aos títulos literários.</li></ul>





Premissas	Objetivos	Resultados Esperados	Indicadores	Resultados Alcançados
<p><b>2. EDUCADORES</b> Conhecimento a serviço da formação humana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Formação numa visão integradora contemplando o saber, o saber- fazer e o saber- ser.</li> </ul>	<p>Educadores comprometidos com sua formação permanente, estabelecendo relacionamento de qualidade com toda a comunidade escolar e seu entorno.</p>	<p>Professores qualificados, atuando em sua prática pedagógica de maneira eficiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 100% dos guias de aprendizagem estruturados por disciplinas.</li> <li>■ 80% dos educadores com domínio de metodologias de pesquisa e de tecnologia da informação e da comunicação.</li> <li>■ 50% dos educadores com avaliação de desempenho acima da média do PROCENTRO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 50% dos guias de aprendizagem estruturados por disciplinas*.</li> <li>■ 95% dos educadores com domínio de metodologias de pesquisa e de tecnologia da informação e da comunicação.</li> <li>■ 69% dos educadores com avaliação de desempenho acima da média do PROCENTRO.</li> </ul> <p>*Em virtude da impossibilidade da presença do consultor, foram elaborados apenas os guias do 1º semestre.</p>





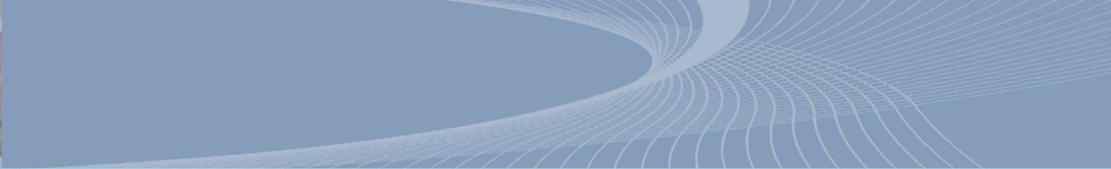
Premissas	Objetivos	Resultados Esperados	Indicadores	Resultados Alcançados
<p><b>3. PARCEIROS</b>  <b>Corresponsabilidade</b>            Todos (agentes internos e externos à escola) conjugam esforços na efetivação do projeto escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pais de estudantes conscientizados, instrumentalizados e participativos no cotidiano de seus filhos e no desenvolvimento da Escola, tornando-se agentes multiplicadores na comunidade.</li> <li>■ Ampliação do número de parceiros externos.</li> </ul>	<p>Pais de estudantes plenamente satisfeitos (exteriorizando a satisfação perante a comunidade). Ampliação do número de parceiros financeiros e custos sob controle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 70% de satisfação das famílias em relação ao CEEGP.</li> <li>■ 70% de participação dos pais nos Encontros de Famílias &amp; Escola.</li> <li>■ Aumento em 100% do número de parceiros externos.</li> <li>■ Criação da Associação de Pais de Estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 75,56% – índice de satisfação dos pais em relação à escola.</li> <li>■ 89% de pais nos encontros promovidos.</li> <li>■ Parceiros:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Companheiros das Américas;</li> <li>- Escola Edmur Arlindo Cavalcanti;</li> <li>- Centro Cultural Brasil-Alemanha/CCBA;</li> <li>- Junior Achievement</li> <li>- The Nottingham University/Inglaterra;</li> <li>- The Royal Grammar School/Inglaterra;</li> <li>- All Saints Church of England Primary;</li> <li>- O' Keeffe &amp; Partners/Inglaterra;</li> <li>- Criação e formalização da Associação de Pais.</li> </ul> </li> </ul>





Premissas	Objetivos	Resultados Esperados	Indicadores	Resultados Alcançados
<p><b>4. Atitude Empresarial Socioeducacional</b> Espírito de servir voltado para produzir resultados. Humildade necessária para trabalhar em equipe. Consciência da importância da comunicação e da confiança.</p>	<p>Efetivo trabalho da equipe técnica e educadores alinhados ao projeto escolar.</p>	<p>O CEEGP vivenciando a Tecnologia Empresarial socioeducacional em sua rotina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Índice de aprovação superior à média do Estado.</li> <li>■ Frequência de 100% dos professores.</li> <li>■ Elaboração e/ou execução de projetos extracurriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Índice de aprovação de 95% acima da média do Estado.</li> <li>■ 100% dos educadores com 100% de frequência.</li> <li>■ Realização de 10 projetos: <ul style="list-style-type: none"> <li>● "Vestibulinho";</li> <li>● Mini-empresas;</li> <li>● O Caráter Conta;</li> <li>● Dança no Mundo;</li> <li>● Círculos de Leitura;</li> <li>● Alemão Básico;</li> <li>● Clube do Jornal;</li> <li>● Coral Amaro Quintas;</li> <li>● Jovens Multiplicadores em Educação e Saúde - JOMES;</li> <li>● ADE: Jovens em Ação pelo Patrimônio - JAPE.</li> </ul> </li> </ul>





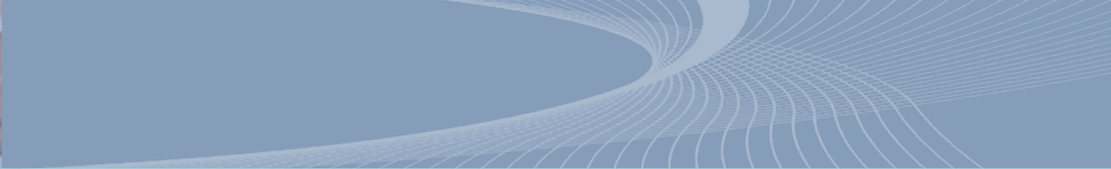
Premissas	Objetivos	Resultados Esperados	Indicadores	Resultados Alcançados
<p><b>4. Atitude Empresarial Socioeducacional</b> Espírito de servir voltado para produzir resultados. Humildade necessária para trabalhar em equipe. Consciência da importância da comunicação e da confiança.</p>	<p>Efetivo trabalho da equipe técnica e educadores alinhados ao projeto escolar.</p>	<p>O CEEGP vivenciando a Tecnologia Empresarial socioeducacional em sua rotina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 100% da contribuição material do parceiro externo contabilizada;</li> <li>■ Programas de Ação cumpridos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Doação de 5 armários em aço para arquivo.</li> <li>■ Doação de £200,00 para custeio dos estudos da acadêmia Romilda Juliana na FAFIRE.</li> <li>■ Doação de £250,00 para custeio de estudos universitários de estudantes egressos do Centro.</li> <li>■ Doação da assinatura anual <i>National Geographic Magazine</i>.</li> <li>■ Doação da assinatura anual da revista <i>The Economist</i>.</li> <li>■ Doação da assinatura anual da revista <i>Veja</i>.</li> </ul>





Premissas	Objetivos	Resultados Esperados	Indicadores	Resultados Alcançados
<b>5. Replicabilidade</b> Garantir a viabilidade dos achados possibilitando a replicação da experiência, consideradas as especificidades de cada situação.	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano funcionando como empresa socio-educacional, irradiador de um novo modelo de escola.	O CEEGP envolvido nas ações de tutoria na instalação de novos centros de Ensino experimental.	<ul style="list-style-type: none"><li>100% de atendimento das necessidades apresentadas pelo Centro Nóbrega e Centro Porto Digital.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>100% dos educadores envolvidos no acompanhamento dos professores dos Centros de Ensino Experimental Nóbrega e Porto Digital no Encontro Pedagógico.</li><li>100% dos jovens protagonistas e jovens parceiros selecionados para coordenarem as atividades de acolhimento dos novos estudantes do Centro.</li><li>100% de disponibilidade da equipe técnica para atender às necessidades apresentadas pelos Centros.</li></ul>





Premissas	Objetivos	Resultados Esperados	Indicadores	Resultados Alcançados
<b>5.Replicabilidade</b> Garantir a viabilidade dos achados possibilitando a replicação da experiência, consideradas as especificidades de cada situação.	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano funcionando como empresa socio-educacional, irradiador de um novo modelo de escola.	O CEEGP atuando como locus de pesquisa e de estágio acadêmico para as instituições de ensino superior de Pernambuco.	Professores, Coordenação Pedagógica e Gestão acolhendo e orientando os acadêmicos nas suas áreas específicas.	■ 100% dos professores e Equipe Técnica envolvidos nas atividades de orientação dos 35 estudantes das licenciaturas diversas da UFPE, FUNESCO, UPE, FABEJA e UNICAP, bem como 5 estudantes dos Programas de Mestrado e Doutorado da UFPE.





## Centro de Ensino em Tempo Integral DE TIMBAÚBA – CEET

### PROGRAMA DE AÇÃO 2006

Antônio José Barboza dos Santos – Gestor

#### 1. Negócio

Proporcionar uma gestão participativa e corresponsável, coordenando, integrando e educando os diferentes segmentos da comunidade escolar.

#### 2. Filosofia

##### 2.1. Domínio do negócio

Aprimorar conhecimentos referentes à gestão e políticas públicas.

##### 2.2. Enfoque

Articular os diversos segmentos da comunidade escolar estabelecendo uma relação harmônica e produtiva.

##### 2.3. Postura

Integridade, seriedade, compromisso, transparência e corresponsabilidade pela missão e o projeto do centro.

##### 2.4. Diretrizes

São regidos pela proposta pedagógica e regimento escolar.

##### 2.5. Alinhamento

*Coordenadora Pedagógica:* Laudicéia Farias

*Coordenadores de Administração e Financeiro:* Ana Bulhões e Fabiana Patrícia

*Integrantes do núcleo pedagógico do CEET:* Juscélia Farias, Edvane

Albuquerque e Maria de Fátima.

*Responsável pela biblioteca:* Aline Barbosa

#### 3. Resultados Combinados ou Pactuados

##### 3.1 Resultados Esperados

- Formação continuada dos educadores e demais profissionais do Centro fazendo parte da rotina do CEET.
- Interação entre todos os segmentos da comunidade escolar.
- Programa de Ação executado.
- Imagem do Centro valorizada perante toda a sociedade.
- Liquidez nas ações administrativas e financeiras.
- Metas estabelecidas pelo PROCENTRO cumpridas e até superadas.



**3.2. Resultado Global**

Contribuição pessoal para o êxito no funcionamento do CEET.

**3.3. Resultados Individuais**

- Parcerias com empresários locais concretizada e a corresponsabilidade estimulada.
- Esforço pessoal premiado com:
  - A integração e envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar.
  - O protagonismo juvenil.
  - A obtenção de resultados satisfatórios.

**3.4. Resultados Intangíveis**

- Cronograma de atendimento individual (aos professores, estudantes e pais) sendo cumprido rigorosamente.
- Tempo disponibilizado para participação em atividades relacionadas ao CEET.
- Relacionamento interpessoal harmonioso com todos os segmentos do CEET e membros da comunidade.
- Perfil e recrutamento, junto com o gestor, de pessoal para contratação por prestação de serviços ao CEET, sistematizado.

**4. Substituto em Identificação/Formação**

Em Formação: Prof<sup>a</sup> Laudicéa Farias da Silva - Coordenadora Pedagógica

**5. Fatores Críticos e Apoios Requeridos**

Fatores Críticos	Apoios Requeridos
Nº de salas de aula insuficientes para do implantação do segundo ano.	PROCENTRO e parcerias privadas

### 3. Referências Bibliográficas

**AGUILAR**, Maria José; EGG, Ezequiel Ander. *Avaliação de serviços e programas sociais*, Trad. Jaime Cassin e Mathilde E. Orth. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

**BAKER**, Joel. *A visão do futuro*. Vídeo-Siamar.

**COELHO**. Visão do Futuro – Disponível em: <http://www.portaldomarketing.com.br/artigos.htm>. Acesso em 13/8/2007.

**COSTA**, Antônio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

**COSTA**, Antônio Carlos Gomes. *Ser empresário: o pensamento de Noberto Odebrecht*. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

**COSTA**, Antônio Carlos Gomes. *O futuro da cultura Odebrecht – a perpetuação do espírito da TEO (Apostila)*. Modus Faciendi. Jan./2006.

**DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS** e Construção de Indicadores Visando à Triangulação. Disponível em: <http://www.rits.org.br/gestao.htm>. Acesso em 17/9/2007.

**DELORS**, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8ª ed. São Paulo: Cortez. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, Unesco, 2003.

**DORNELAS**. *Planejamento estratégico do negócio*. Disponível em: <http://www.planodenegocios.com.br/>. Artigos. Acesso em 10/8/2007.

**EDUCAÇÃO E MUDANÇA**, apresentação em Power Point – disponível em [wallon.futuro.usp.br](http://wallon.futuro.usp.br). Acesso em 6/11/2007.

**FALA, BRASIL**. Herbert de Souza, o Betinho: Luta Cidadã. Disponível em <http://www.brazil-brasil.com>. Acesso em 17/8/2007.

**HUNTER**, James C. *O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança*. Trad. Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

**MACHADO**, Jairo. *Tecnologia empresarial social da aliança (Tesa)*. Salvador, 2005.

**MENDONÇA**, Fernando. *O que é responsabilidade social*. Disponível em: [www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista\\_fae\\_business/n9/01\\_rs.pdf](http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_fae_business/n9/01_rs.pdf). Acesso em 6/11/2007.

## MANUAIS OPERACIONAIS PUBLICADOS PELO ICE<sup>®</sup>

- 1) A Implantação do Programa em uma Rede Escolar
- 2) Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)
- 3) Sistema de Avaliação de Desempenho e Bonificação
- 4) Sistema de Avaliação e Acompanhamento Escolar
- 5) Guia de Aprendizagem
- 6) A Biblioteca Escolar
- 7) Os Laboratórios de Ciências
- 8) Protagonismo Juvenil - Práticas e Vivências
- 9) A Escola e sua Concepção Arquitetônica - Pedagógica
- 10) O Jovem e sua Formação Acadêmica - *Dicas e Informações Úteis para os Estudantes*
- 11) O Jovem e sua Formação Acadêmica - *Dicas e Informações Úteis para Gestores e Professores*
- 12) Projeto de Vida - *O Jovem e sua Formação Acadêmica*
- 13) Projeto de Vida - *O Jovem e o Mercado de Trabalho*



### **Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE**

**Av. Eng.º Antonio de Goes, 60 - 17º andar**

**Pina 51010-000**

**Recife - PE**

**Fone: 81-3327.8582**

**E-mail: [icebrasil@icebrasil.org.br](mailto:icebrasil@icebrasil.org.br)**

Direitos autorais: ICE Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação

Patrocínio: AVINA

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, copiada, transcrita ou mesmo transmitida por meios eletrônicos ou gravações sem que seja citada a fonte, de acordo com a Lei nº 9.610/98.

AVINA



# Anexo II

Habitacões informais na Comunidade de Nossa Senhora das Graças



GOMES, 2015



GOMES, 2015





GOMES, 2015

### Horário de intervalo na EEP Marvin



GOMES, 2015





GOMES, 2015

# Anexo III

ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS ESTADUAIS CEARENSES

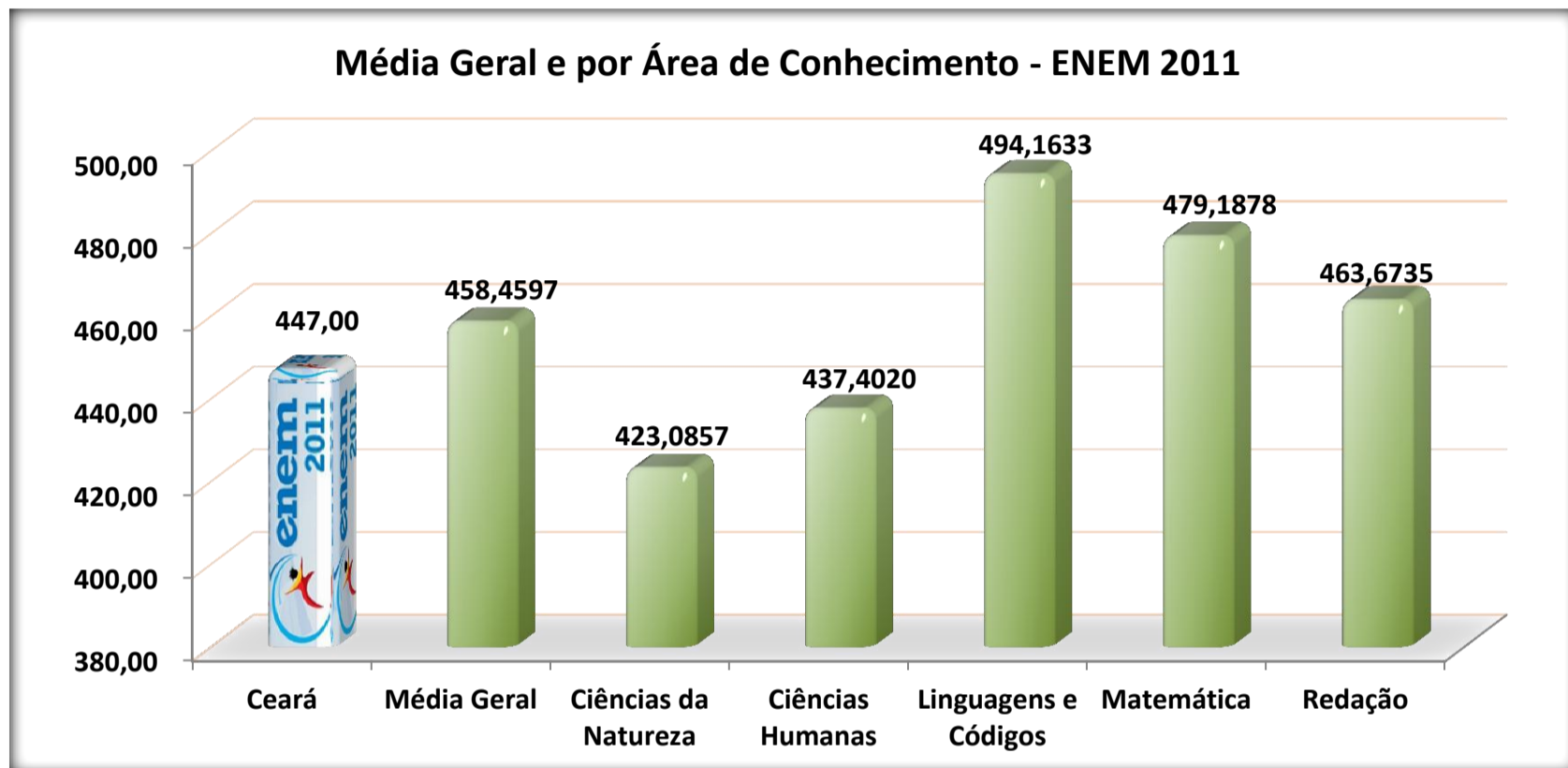
Escola: MARVIN EEEP

6. EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

Tabela 18 - Exame Nacional do Ensino Médio Geral e por Área de Conhecimento - ENEM 2011

Indicador	Exame nacional do Ensino Médio - ENEM 2011						
	Percentual de Participação	Média Geral	Média por Área				
			Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação
Enem	53,85	458,5	423,1	437,4	494,2	479,2	463,7

Fonte: MEC/Inep.



# ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS ESTADUAIS CEARENSES

Escola: MARVIN EEEP

Tabela 22 - Proficiência Média e Percentual de Participação - SPAECE 1ª e 2ª Série do Ensino Médio - 2008/2012

Ano	1ª Série do Ensino Médio				2ª Série do Ensino Médio			
	Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática	
	Proficiência	% Particip.	Proficiência	% Particip.	Proficiência	% Particip.	Proficiência	% Particip.
2008	205,1	26,1	213,5	26,1	215,4	32,7	217,0	32,7
2009	257,3	85,9	242,4	86,1	-	-	-	-
2010	268,2	98,0	259,0	98,0	278,1	96,2	282,4	96,2
2011	263,1	96,0	251,8	96,0	278,9	90,6	274,5	90,6
2012	273,9	97,0	264,2	97,0	282,3	93,9	278,1	93,9

Fonte: SEDUC/Censo Escolar.

