

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

27/07

**O ENSINO TÉCNICO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990:
A EXPERIÊNCIA CEARENSE**

Dagmar M. L. Zibas

2007

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

DIRETORIA

Rubens Murillo Marques
Diretor-Presidente

Ronaldo Marques Bekman
Diretor Vice-Presidente

Glória Maria Santos Pereira Lima
Diretora Secretária Geral

Catharina Maria Wilma Brandi
Diretora Secretária

Carlos Eugênio de Carvalho Ferreira
Diretor Tesoureiro Geral

Ricardo Iglesias
Diretor Tesoureiro

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Bernardete Angelina Gatti
Coordenadora

**O ENSINO TÉCNICO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990:
A EXPERIÊNCIA CEARENSE**

Dagmar M. L. Zibas

Editoração
Teresa Cristina de Castro
Isolina Rodriguez Rodriguez

Impresso na gráfica da Fundação Carlos Chagas
outubro - 2007

Elaboração da Ficha Catalográfica
Biblioteca Ana Maria Poppovic

Z62e ZIBAS, Dagmar M. L.
O Ensino técnico a partir da década de 1990: a experiência cearense
Dagmar M. L. Zibas. São Paulo : FCC/DPE, 2007.

99 p. (Textos FCC, 27)
Inclui bibliografia

1. Ensino Médio 2. Ensino Técnico 3. Ceará 4. Políticas Públicas I. Título
II. Série

CDU : 373.5

SUMÁRIO

I	INTRODUÇÃO: POR QUE O CEARÁ?	6
II	DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE O ENSINO TÉCNICO: BRASIL, CEARÁ E S. PAULO ..	10
III	O ENSINO TÉCNICO NO CEARÁ PARA ALÉM DA OFERTA DO GOVERNO DO ESTADO	14
III.1	<i>O CEFET/Ce</i>	14
III.2	<i>O SENAI/Ce</i>	16
III.3	<i>As escolas privadas: seu registro na Secretaria de Ciência e Tecnologia.....</i>	17
IV	O DELINEAMENTO DA PESQUISA	18
IV.1	<i>Objetivo e fundamentos teórico-metodológicos</i>	18
IV.2	<i>Crítérios para a escolha dos casos</i>	21
IV.3	<i>Definição dos procedimentos e dos instrumentos para a coleta de dados.....</i>	22
IV.4	<i>Características gerais do curso técnico da escola estadual e as decorrentes dimensões da coleta de dados.....</i>	24
IV.5	<i>Características gerais dos cursos técnicos do CENTEC e as decorrentes dimensões da coleta de dados</i>	25
V	A PRIMEIRA ABORDAGEM DAS DUAS ESCOLAS ESTUDADAS	27
V.1	<i>Escola estadual</i>	27
V.2	<i>Escola administrada pelo CENTEC</i>	29
VI	PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	31
VI.1	<i>Respostas ao Questionário</i>	31
VI.1.1	<i>Características gerais dos alunos do curso técnico da escola estadual</i>	31
VI.1.2	<i>Características gerais dos alunos dos cursos técnicos do CENTEC</i>	40
VI.2	<i>A voz dos alunos</i>	50
VI.2.1	<i>Depoimentos dos alunos do curso técnico da escola estadual</i>	51
VI.2.2	<i>Depoimentos dos alunos dos cursos técnicos do CENTEC</i>	57
VI.3	<i>A voz dos professores</i>	66
VI.3.1	<i>Depoimentos dos professores do curso técnico da escola estadual</i>	66
VI.3.2	<i>Depoimentos dos professores dos cursos técnicos do CENTEC</i>	70
VI.4	<i>A palavra da direção</i>	77
VI.4.1	<i>A direção da escola estadual</i>	77
VI.4.2	<i>A direção do CENTEC</i>	80
VII	SÍNTESE DOS DADOS E ANÁLISE FINAL	84
VII.1	<i>O curso técnico da escola estadual</i>	84
VII.2	<i>Os cursos técnicos do CENTEC</i>	89
VIII	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

O ENSINO TÉCNICO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: A EXPERIÊNCIA CEARENSE ^(1 e 2)

I INTRODUÇÃO: POR QUE O CEARÁ?

O Nordeste é um milagre à procura de um santo milagreiro. (Anônimo, Literatura de Cordel, secundando Pirandello).

Desde os meados da década de 1990 até 2006, os sucessivos governos do estado do Ceará, filiados a uma mesma orientação político-partidária, fizeram grande esforço para se aproximar do modelo denominado “nova administração pública”. Como se sabe, tal modelo, largamente inspirado na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que orientam a administração de empresas privadas (Varone, 1998), propõe, na área educacional, a “desresponsabilização” do Estado pelos processos internos às escolas. Ou seja, esse discurso, de abrangência internacional, sugere, no que se refere à Educação, que o Estado seja considerado o construtor de políticas, indutor de sua implementação e fiscal dos resultados, cabendo às unidades escolares responder pelo rendimento dos alunos e pela gestão dos recursos estatais. Para os países pobres ou em desenvolvimento, também foi muito recomendado que se obtivesse – junto às famílias e às diversas instâncias do entorno escolar – uma complementação do financiamento estatal.

Essa argumentação, que insere a Educação na lógica de mercado, está presente em diversos documentos das agências multilaterais. Por exemplo, ao introduzir os Programas de Ajuste Estrutural (*Structural Adjustment Programmes*), o Banco Mundial confere à Educação o caráter de área de inversão econômica socialmente produtiva e, explicitamente, incentiva a contribuição das famílias e a redução do financiamento estatal

¹ Este trabalho fez parte de uma pesquisa mais ampla, realizada pela parceria entre a Fundação Carlos Chagas e a UNESP/Marília, com financiamento da FAPESP e sob o título: Ensino Técnico de nível médio: construção de um novo perfil? (Bueno, 2007). As dras. Maria Sylvia Simões Bueno e Ângela M. Martins desenvolveram estudos de caso em São Paulo. A pesquisa no Ceará ficou sob a responsabilidade exclusiva da autora deste texto.

² Resultados parciais deste estudo foram apresentados no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado em Portugal de 12 a 14 de abril de 2007.

à Educação, estabelecendo, implicitamente, outras prioridades para o uso dos fundos públicos. O seguinte trecho é bastante revelador das orientações políticas divulgadas pelo Banco:

As condições macroeconômicas adversas e a intensa competição intersetorial por fundos públicos reduziram a capacidade da maioria dos governos para continuar expandindo a educação. Ao mesmo tempo, os sistemas atuais de financiamento limitam a possível contribuição das unidades familiares. O resultado no setor da educação é insuficiente e não aproveita a disposição das unidades familiares a favor da educação. (World Bank, 1987, p.17, tradução minha)

Como era de esperar, essa “receita”, de abrangência global, sofreu, entre nós, toda sorte de resistência e de críticas, não conseguindo prevalecer nos moldes divulgados e incentivados pelo discurso internacional. No entanto, no Ceará (assim como em outros estados, principalmente em São Paulo, Minas Gerais e Paraná), houve a implementação de diversos programas como tentativas de aproximação ao modelo internacional.

No contexto cearense, esse esforço de “aggiornamento neoliberal” teve desdobramentos diversos. De um lado, os formuladores de políticas trataram de introduzir uma nova racionalidade ao sistema e, nesse sentido, o Ceará antecipou-se à promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n. 9394/96), pois, no documento *Todos pela educação de qualidade para todos* (Ceará, 1995), foi delineada a reestruturação de toda a Secretaria de Educação (SEDUC) e dos órgãos intermediários, de forma a conferir mais autonomia às unidades escolares. Ficou instituída, por exemplo, a obrigação das escolas de elaborarem seu projeto político-pedagógico, em um processo em que, afirmando sua autonomia, as instituições também deveriam estabelecer um compromisso passível de ser cobrado. Outras iniciativas consideradas modernizadoras foram tomadas, tais como:

- a) organização de concursos públicos para a seleção de professores;
- b) escolha de dirigentes regionais por meio de critérios técnicos;
- c) preenchimento do cargo de direção através de processo eleitoral (com participação de todos os segmentos da comunidade escolar), combinado à realização de provas de conhecimentos e comprovação de títulos;
- d) a construção de 18 “Liceus-modelo”, localizados em bairros periféricos de Fortaleza e em outras regiões pauperizadas do estado, com o

propósito de se quebrar o tabu da incompatibilidade entre pobreza da população e qualidade do ensino.

Diversas dessas inovações sacudiram velhas estruturas eivadas de clientelismo e confrontaram alguns procedimentos tradicionais, historicamente estabelecidos no sistema de ensino cearense, como, por exemplo, a indicação política para cargos de diferentes níveis, desde direção e docência até serviços de apoio e manutenção.

No período considerado, o conjunto de iniciativas no âmbito do estado do Ceará constituiu a tentativa de um grande salto político-administrativo, passando-se de uma estrutura arcaica, baseada em relações patrimonialistas (a troca de favores, o privilegiamento de relações pessoais) para a concepção da “nova gestão pública”, que exige, por um lado, regras burocráticas claramente estabelecidas e compromisso com seu cumprimento e, por outro, iniciativas locais que ocupem o espaço deixado pelo Estado, principalmente no que diz respeito à complementação do financiamento das atividades escolares e de acompanhamento dos processos pedagógicos e gestionários (Zibas, 2005).

Nesse quadro, a administração do Ensino Técnico de nível médio é outra face do “aggiornamento neoliberal” das políticas cearenses. O Decreto Federal n. 2208, de 1997, que extinguiu o Ensino Técnico integrado à educação geral, introduzindo cursos modulares exclusivamente profissionais, foi uma oportunidade para que o governo estadual tomasse uma decisão radical, eximindo-se da obrigação de oferecer Ensino Técnico de nível médio de qualquer tipo, pretendendo que, no Ceará, toda a formação técnica ficasse apenas a cargo do Sistema S (principalmente do SENAI), da Escola Técnica Federal (integrada ao CEFET/Ce) e das instituições privadas. Traçada essa diretriz, a SEDUC, a partir de 1998, transformou todas suas escolas profissionalizantes e técnicas em escolas de ensino médio regular³. Tal decisão estava claramente ancorada na retórica hegemônica dos anos 1990, a qual, frente à ampliação de tecnologias avançadas e à reestruturação produtiva, aconselhava, aos sistemas de educação básica, o privilegiamento da formação geral e polivalente (Azevedo, 2002), bem como o abandono da formação técnica, específica, à iniciativa privada ou aos empresários da indústria e do comércio.

³ A decisão foi oficialmente justificada pelo fato de que a maioria das escolas técnicas era mal estruturada e mal equipada. Todavia, os poucos bons cursos também foram extintos. A única exceção foi o curso de Enfermagem administrado por tradicional escola de nível médio, de Fortaleza, que, graças à resistência de professores e alunos, sobreviveu ao fechamento dos cursos técnicos estaduais. Dezesete Escolas Normais, em vista de sua especificidade, também escaparam da política de erradicação dos cursos profissionalizantes e técnicos.

No entanto, pressões de diversos tipos (econômicas, políticas, sociais e legais) obrigaram o Estado do Ceará a voltar a oferecer Ensino Técnico de nível médio. Em face desses constrangimentos, o governo estadual elaborou um projeto que, a partir de 2004, veio, entretanto, reforçar a orientação de sua política educacional em direção ao modelo da “nova gestão pública”. Isto é, a estratégia usada foi contratar uma “organização social” – o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) –, que já era associado ao Estado na oferta de cursos tecnológicos de nível superior, para ministrar o Ensino Técnico estadual.

As organizações sociais, como se sabe, são entidades recentemente instituídas no ordenamento jurídico do País. São sociedades civis de direito privado, formalmente sem fins lucrativos, as quais, entre outras atividades, podem assinar contratos com órgãos públicos para prestação de serviços. Todavia, foi a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECITECE), e não a Secretaria de Educação (SEDUC), o órgão que representou o governo estadual na negociação do contrato com o CENTEC. Sem dúvida, essa desvinculação entre o Ensino Técnico e a Secretaria de Educação também obedeceu a uma nova orientação das políticas educacionais, uma vez que a intenção era promover maior aproximação entre o processo de profissionalização e o mercado de trabalho. No estabelecimento desse vínculo, o setor de Ciência e Tecnologia tem, sem dúvida, maior tradição do que a área de Educação. Por outro lado, como já vimos, a SEDUC havia avançado bastante, na década de 1990, em questões-chaves de democratização do sistema, como, por exemplo, no processo de designação de diretores e nos concursos públicos para o magistério. Nesse sentido, como veremos adiante, a gestão das escolas técnicas pelo CENTEC significou um retrocesso.

O contrato assinado entre o governo cearense e o CENTEC, no que diz respeito ao Ensino Técnico de nível médio, prevê o repasse sistemático de verba para a manutenção dos cursos⁴. A instituição tem liberdade para contratar professores, nomear diretores, estabelecer planos de carreira, abrir cursos e elaborar currículos, não sendo cobrada por resultados. Há, no entanto, cláusula contratual que obriga o CENTEC a oferecer cursos de treinamento profissional de curta duração. Nesse sentido, foram instalados, em 34 municípios, os Centros Vocacionais Tecnológicos. Tais centros, em parceria com diversas entidades, promovem cursos gratuitos de formação inicial e

⁴ A partir de 2007, estava previsto que o repasse de verbas seria relacionado ao número de alunos inscritos. No entanto, com a vitória da oposição nas eleições estaduais de 2006, o contrato com o CENTEC está sendo revisto, inclusive com a possibilidade de “federalização” de algumas escolas.

continuada de trabalhadores. Em quatro municípios, estão instaladas unidades CENTEC que administram cursos superiores de tecnologia. O Ensino Técnico de nível médio é oferecido por escolas CENTEC em seis municípios.

Em que pese o fato de que a oferta de educação profissional esteja se dando, cada vez mais, no Brasil, por meio da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (Kuenzer, 2006), não é comum a total terceirização de todo o Ensino Técnico de nível médio sob a responsabilidade de uma unidade da Federação⁵. Foi, principalmente, essa característica do Ensino Técnico estadual que nos estimulou a enfocar, por meio de estudos de caso, a experiência cearense.

II DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE O ENSINO TÉCNICO: BRASIL, CEARÁ E SÃO PAULO

Antes do detalhamento da abordagem escolhida para a pesquisa, parece conveniente delinear-se um breve panorama estatístico do Ensino Técnico no Brasil e no Ceará (Tabela 1). Os dados de São Paulo são agregados de forma a situar os números referentes ao Ceará em confronto com aqueles registrados em estado economicamente mais desenvolvido.

⁵ Em São Paulo, o Centro Estadual de Educação Técnica e Tecnológica Paula Souza, que administra todo o Ensino Técnico público, estadual, embora não sendo uma instituição de direito privado, tem, como autarquia, *status* funcional semelhante ao CENTEC, e, como tal, tem facilitado a desresponsabilização do governo estadual pela manutenção integral do ensino técnico. Ver a esse respeito, Bueno, 2007 (Conclusões).

Tabela 1 - Número e Percentual de Matrículas do Ensino Técnico, segundo a Unidade da Federação e a Dependência Administrativa, em face dos números de 1999

Unidade da Federação	Dependência Administrativa ⁽¹⁾	Matrículas				Diferença em relação a 1999
		1999		2005		
		Total	%	Total	%	%
Brasil	Total	716.652	100,0	707.263	100,0	-1,3
	Federal	101.001	14,1	83.762	11,8	-17,1
	Estadual	265.772	37,1	188.042	26,6	-29,2
	Municipal	37.150	5,2	23.545	3,3	-36,6
	Privada – Total	312.729	43,6	411.914	58,2	31,7
Ceará	Total	17.391	100,0	8.776	100,0	-49,5
	Federal	3.326	19,1	2.806	32,0	-15,6
	Estadual	4.144	23,8	239	2,7	-94,2
	Municipal	689	4,0	-	0,0	-100,0
	Privada – Total	9.232	53,1	5.731	65,3	-37,9
São Paulo	Total	205.778	100,0	255.332	100,0	24,1
	Federal	1.124	0,5	1.886	0,7	67,8
	Estadual	76.455	37,2	68.638	26,9	-10,2
	Municipal	13.723	6,7	12.614	4,9	-8,1
	Privada – Total	114.476	55,6	172.194	67,4	50,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC/Censos.

(1) As instituições privadas incluem os dados do Sistema S.

Considerando-se os dados para o Brasil como um todo e para o conjunto de dependências administrativas, os números da Tabela 1 indicam uma retração das matrículas entre 1999 e 2005. É preciso lembrar que, em 1997, entrou em vigor o Decreto Federal n. 2208, o qual determinou que o Ensino Técnico, organizado em módulos, fosse oferecido separadamente do Ensino Médio regular. Isto representou uma ruptura radical em relação à tradição que, desde a década de 1960, vinha valorizando o ensino profissional articulado à educação geral, de modo que o estudante obtivesse, aos 18 anos, uma formação integrada, que o capacitasse tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuação dos estudos em nível superior. Nesse contexto, o declínio de 1,3% das matrículas, no período focalizado, parece mostrar as dificuldades dos estudantes de se

engajarem em um curso que, para outorgar o título de técnico, exige o certificado de conclusão do Ensino Médio, o que duplica a jornada escolar dos jovens.

As prováveis conseqüências da reforma de 1997, no que diz respeito à expansão do Ensino Técnico, são melhor inferidas se examinarmos, ainda com relação ao País como um todo, o movimento das matrículas por dependência administrativa. Nesse quadro, é necessário destacar o encolhimento (de -29,2%) do conjunto das redes estaduais no período observado. Se considerarmos que as redes estaduais sempre se responsabilizaram por boa parte da formação profissionalizante e técnica, essa diminuição das matrículas tem significado nodal, embora as outras redes públicas (municipais e federal) também tenham diminuído muito o atendimento (Federal: -17,1%; Municipais: -36,6%). Adicionalmente, entretanto, é preciso levar em conta que diversas redes estaduais e municipais mantinham cursos técnicos e profissionalizantes bastante precários, não se justificando sua manutenção pela forma como estavam organizados.

Os decepcionantes números referentes às matrículas nas redes públicas têm, como contraponto, o expressivo aumento de inscrições na rede privada. No Brasil como um todo, esse aumento foi de 31,7% entre 1999-2005. A explicação para essa polaridade (expansão da rede privada e encolhimento das redes públicas) pode ser atribuída, talvez, ao “espírito” da reforma de 1997, que tornou mais ligeira e mais barata a formação profissional, desresponsabilizando as instâncias administrativas da formação mais completa dos estudantes. Essa “facilidade” pode ser uma grande motivação para que o setor privado ofereça maior número de vagas. O mesmo raciocínio pode ser válido para explicar a expansão de 50,4%, entre 1999 e 2005, das matrículas na rede particular do Estado de São Paulo.

Ainda no Estado de São Paulo, o decréscimo da rede estadual (-10,2% de matrículas no período focalizado) segue, embora com bem menor intensidade, o movimento de retração de outras redes estaduais. Todavia, o que é notável em São Paulo é o crescimento da rede federal, que contava com 1.124 inscrições em 1999, passando para 1.886 em 2005; ou seja, um avanço de 67,8% que vai na contramão do recuo de 17% dessa rede em todo o território nacional, durante o período considerado, conforme já observamos anteriormente. Essa expansão excepcional, contrariando a tendência do restante da rede federal, parece expressar o conhecido grau elevado de liberdade que essas instituições gozam em relação à coordenação central. Isto é, ao que tudo indica, a instituição federal em São Paulo adaptou-se, melhor do que suas congêneres em outros estados, ao Decreto Federal n. 2208/97 que instituiu o Ensino Técnico modular, separado

do Ensino Médio. A expansão das matrículas federais em São Paulo também pode indicar que o ramo paulista da rede federal não está privilegiando o ensino superior tecnológico, como consta estar acontecendo em escolas federais de outros estados.

Em resumo, podemos dizer que, em São Paulo, apenas graças ao avanço da rede federal (67,8%) e da expansão da rede privada (50,4%), o Ensino Técnico mostra um quadro positivo (aumento de 24,1% entre 1999 e 2005), contrariando a tendência geral no Brasil.

Os números referentes ao Ceará são diferenciados da média brasileira em alguns aspectos importantes. Em primeiro lugar, a retração das matrículas foi generalizada, em todas as redes, atingindo uma média de 49,5% no período estudado. O que chama mais a atenção foi o recuo de 94,2% das matrículas estaduais. Esse retrocesso extraordinário deverá ser mais detalhadamente analisado ao tratarmos dos estudos de caso do Ceará. Entretanto, já é possível inferir que o encolhimento registrado apenas reflete a política do governo do Estado que, como já vimos, a partir do Decreto Federal n. 2208, de 1997, tomou a opção radical de abdicar da oferta de Ensino Técnico, deixando essa responsabilidade para as entidades privadas, para o Sistema S e para a Escola Técnica Federal (integrada ao CEFET/Ce).⁷ Essa decisão foi parcialmente revogada a partir de 2004, quando, como já discutido, foi feito um contrato entre a Secretaria de Ciência e Tecnologia e uma Organização Social (o CENTEC) para a oferta de cursos técnicos financiados pelo estado. Tal medida, no entanto, não gerou, ainda, o aumento de matrículas que superasse a redução verificada entre 1999 e 2005.

Além disso, ainda contrariando a média nacional e os números registrados em São Paulo, a rede particular cearense seguiu a tendência das outras redes no estado e também diminuiu consideravelmente o número de matrículas entre 1999 e 2005 (-37,9%). Não há explicação fácil para esse movimento declinante das matrículas no setor privado no Ceará, pois o esperado seria um aumento, em vista do vácuo deixado pelo encerramento dos cursos técnicos estaduais. Questões econômicas, como uma desaceleração do processo de industrialização do estado, pode, talvez, estar sustentando o recuo das matrículas também nas escolas técnicas sob administração privada. Essa, no entanto, é uma questão que fica em aberto.

⁷ Como explicitado em nota de rodapé n. 3, a extinção do Ensino Técnico estadual foi, na ocasião, justificada pela má organização e pobre estrutura da maioria dos cursos. Os raros bons cursos, todavia, também foram extintos, com a única exceção já registrada.

Por outro lado, o que vale registrar, como visão geral da Tabela 1, é que a legislação de 1997 parece ter representado uma ruptura radical em relação ao histórico de matrículas no Ensino Técnico brasileiro, inaugurando um ciclo declinante. O que valerá a pena acompanhar é a capacidade regeneradora que terá (ou não) o Decreto Federal n. 5154, de 2004, que estabeleceu a possibilidade de oferta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio.

III O ENSINO TÉCNICO NO CEARÁ PARA ALÉM DA OFERTA DO GOVERNO DO ESTADO

Em vista da orientação do governo cearense que, como já vimos, nos fins dos anos de 1990 até 2004, desresponsabilizou-se pela oferta de Ensino Técnico de nível médio, pareceu útil reunir alguns dados sobre outras instâncias que, no Ceará, administram essa modalidade de ensino. Serão explicitadas aqui, especificamente, as ofertas da Escola Técnica Federal, integrada ao CEFET/Ce, do SENAI, bem como das escolas privadas conforme seu registro na Secretaria de Ciência e Tecnologia.

III.1 O CEFET/Ce

Em visita ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, CEFET/Ce, entrevistei a coordenadora do ensino médio e técnico, colhendo dados que podem ajudar a mapear alguns dos desdobramentos do Decreto Federal n. 2208, de 1997, bem como dar subsídios para compreender o panorama geral no qual a decisão radical governo do estado foi forjada.

De origem centenária, como outras escolas profissionais criadas pelo decreto de 1909 do Presidente Nilo Peçanha, o CEFET/Ce tem, em sua história recente, um registro de resistência a certas medidas federais consideradas nocivas à sua tradição de ensino de qualidade. Assim é que a legislação federal de 1997, já aqui referida, que proibiu a oferta de Ensino Técnico integrado à educação geral, encontrou forte oposição na unidade cearense. Dobrada pela força da lei, a escola continuou a oferecer ensino médio, mas legalmente separado do técnico. O Decreto n. 5154/04, que abriu a possibilidade de volta do Ensino Técnico integrado ao Médio, encontrou grande receptividade no CEFET/Ce, que já está revertendo diversos de seus cursos para a

modalidade integrada. Minha interlocutora no Centro deixou claro que, na visão da maioria dos docentes, o ensino estritamente técnico modular representou um empobrecimento do processo educativo e uma ruptura nociva em relação à história institucional de formação ampla do jovem.

Em 2006, o quadro de matrículas no nível médio e técnico era o seguinte:

CEFET/Ce (2006 – 1º semestre)	
Número de matrículas no Ensino Médio	539
Número de matrículas no Ensino Técnico	1.611
Número de matrículas no Ensino Integrado	161
Cursos ofertados	
<i>Exclusivamente Técnico</i>	
Música	
Edificações	
Eletrotécnica com ênfase em sistemas elétricos industriais	
Eletrotécnica com ênfase em sistemas eletrônicos industriais	
Manutenção automotiva	
Mecânica Industrial	
Conectividade	
Desenvolvimento de software	
Segurança do Trabalho	
Telecomunicações	
<i>Integrado</i>	
Edificações	
Eletrotécnica	
Mecânica	
Informática	
Telecomunicações	
RH	

Além do processo de volta do Ensino Técnico Integrado, os CEFETs passam por outra fase de transição. Conforme decisão recente do governo federal, essas entidades se tornarão “Institutos”. Segundo avaliação da entrevistada, essa foi a solução que o MEC encontrou para esvaziar a pretensão de muitos CEFETs de se tornarem universidades, abandonando o nível técnico. A exigência é que os institutos tenham 50% de suas matrículas no nível médio e 50% no nível superior, sendo que 20% das matrículas no nível superior devem ser de licenciatura, de modo a formar professores das disciplinas técnicas. Para constituírem universidades, os CEFETs deverão ter cursos reconhecidos de mestrado e doutorado, o que a entrevistada acha muito difícil. Foi, ainda, enfática ao

afirmar que o CEFET/Ce se adaptará bem à fórmula “Instituto” porque sempre teve vocação para gerir bons cursos técnicos de nível médio.

III.2 O SENAI/Ce

Uma visita ao SENAI/Ce evidenciou que essa instituição, ao contrário do CEFET, acolheu o Decreto n. 2208, de 1997, com grande entusiasmo. De fato, a formação técnica integrada à formação geral sempre foi, nas palavras do técnico entrevistado (o assistente da coordenação geral dos cursos técnicos), “uma pedra no sapato do SENAI”. Uma vez que a instituição teve, em sua origem, uma estrutura voltada para ministrar cursos de treinamento rápido para atender as necessidades mais imediatas da indústria, a exigência legal, anterior a 1997, de oferta de curso técnico de nível médio integrado à educação geral, não encontrava, no SENAI, segundo o depoente, clima propício para se firmar. Nesse contexto, o decreto de 1997 “caiu como uma luva” para o fortalecimento dos históricos objetivos da instituição. Não há, portanto, qualquer movimento perceptível de volta dos cursos integrados. A maior preocupação é o atendimento rápido da demanda das empresas e, nesse sentido, os cursos exclusivamente técnico-modulares cumprem perfeitamente sua função. Nesse quadro, os cursos oferecidos em 2006 (de duração de 3 a 4 semestres), foram os seguintes:

Cidade	Cursos oferecidos (2006)
Fortaleza:	Panificação e confeitaria Mecatrônica Automobilística Eletroeletrônica Gestão de Produção Manutenção Industrial Segurança no Trabalho Telecomunicações Modelagem industrial (vestuário) Técnico em vestuário
Juazeiro do Norte	Gestão de produção Segurança no Trabalho
Maracanau	Instrumentação e controle de processo

No entanto, o número de matrículas nesses cursos não é expressivo. Em todo o País, em 2006, as matrículas nos cursos técnicos do SENAI eram de 58.357, representando apenas 2,9% das matrículas do conjunto de cursos oferecidos pela

instituição . Desse total, as matrículas no Nordeste representavam pouco mais de 10%. (Fonte: SENAI, 2006). Nesse quadro, é preciso enfatizar que a vocação do SENAI continua sendo os cursos de aprendizagem inicial e continuada, representando os cursos técnicos uma modalidade de ensino menos expressiva no âmbito das atividades institucionais.

III.3 As escolas privadas: seu registro na Secretaria de Ciência e Tecnologia

Uma vez que a formação profissional, técnica e tecnológica está, no Ceará, sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECITECE), o órgão foi contatado para obtenção de dados que pudessem ajudar a construir o panorama geral do Ensino Técnico no estado, principalmente no que se refere às escolas particulares.

As informações não foram alentadoras, uma vez que o registro das escolas privadas estava (em maio de 2007) apenas começando. Somente uma primeira listagem pôde ser consultada, a qual, apesar do título abrangente de “indicadores do ensino profissional no estado”, continha somente o nome e endereço de instituições que oferecem educação profissional. Um exame desse material deixou claro que não há discriminação entre cursos de formação inicial e continuada e aqueles que oferecem cursos técnicos de nível médio. Não há, também, informação sobre as especializações oferecidas, a não ser nos casos em que o nome da escola indica a habilitação ofertada. O número de matrículas nesses cursos também é desconhecido. No conjunto, contamos 45 instituições privadas (além do SENAI, considerada privada pela SECITECE) que oferecem formação profissional no Estado. A fragilidade dos dados até agora reunidos na Secretaria indica que os cursos privados de formação profissional não têm sido controlados pelo órgão estadual.

Outra informação que obtivemos na SECITECE, em maio de 2007, foi a de que o contrato da Secretaria com o CENTEC estava sendo revisado e que, provavelmente, disso resultaria a federalização de algumas escolas administradas por aquela organização social.

IV O DELINEAMENTO DA PESQUISA

É claro que para descrever a forma do mundo a primeira coisa a fazer é estabelecer em que posição me encontro, não estou dizendo o lugar, mas o modo em que estou orientado, porque o mundo de que estou falando tem isso de diferente de outros mundos possíveis, que a gente sempre sabe onde estão nascente e poente a qualquer hora do dia ou da noite e então começo dizendo que é em direção ao sul que eu estou olhando ... (Italo Calvino, em O Caminho de San Giovanni)

IV.1 Objetivo e fundamentos teórico-metodológicos

A escolha da abordagem “estudo de casos” foi definida, principalmente, para atingir o principal objetivo da investigação, o qual foi estabelecido da seguinte forma: “apreender os processos institucionais de apropriação das orientações dos órgãos centrais e intermediários para a educação técnica de nível médio.”

O conceito de “apropriação”, como aqui utilizado, tangencia os aspectos mais básicos das elaborações de Ezpeleta e Rockwell (1985a,b), pois supõe que o intercâmbio entre os agentes escolares estabelece tramas sócio-afetivas, culturais e políticas que interpelam, filtram, transformam, ignoram, escamoteiam ou absorvem, muitas vezes apenas fragmentariamente, as propostas oficiais. Para a análise desses processos intra-institucionais, uma aproximação aos conceitos de Stephen Ball pareceu útil para desvendar como a micropolítica escolar atua, nos casos escolhidos, para “reescrever” as políticas elaboradas pelos órgãos centrais.

Como se sabe, Ball (1989) não considera que a escola constitua um todo homogêneo. Ao contrário, classifica a instituição escolar como ideologicamente múltipla e fragilmente articulada, ou como um “campo de luta”, dividida por conflitos atuais ou potenciais entre seus membros. Como decorrência de tais concepções, Ball destaca que, no estudo da micropolítica escolar, é necessário priorizar dois processos que são básicos na constituição da trama que, no cotidiano, tece a prática e a cultura institucionais: o conflito e o controle.

O conflito entre pessoas e grupos é inevitável em qualquer organização, principalmente quando a instituição é confrontada com diretrizes que prescrevem mudanças. O controle é a tentativa de resolver ou evitar conflitos e pode ser exercido, na escola, tanto pela direção, quanto por grupos ou pessoas de maior influência. Em sua definição do conceito de “controle”, Ball faz questão de se distanciar dos estudos tradicionais das organizações, pois, em sua visão, a atenção que tais estudos dão ao

controle hierárquico minimiza, equivocadamente, processos micropolíticos que muitas vezes colocam o “controle” em mãos de indivíduos ou grupos distantes dos mais altos níveis formais das organizações.

Embora admitindo a fragilidade da hierarquia institucional, para o autor aqui considerado, “o papel do diretor é fundamental e decisivo para a compreensão da micropolítica da escola” (Ball, 1989, p.91). Por outro lado, considera insuficiente focalizar o trabalho da direção apenas pelas lentes da definição formal do papel e dos deveres do titular dessa posição. É preciso atentar para fatores contextuais que limitam, condicionam ou afetam de diversas maneiras o desempenho da função, pois tais fatores estão relacionados aos processos conflituosos e de luta pelo “controle” das organizações. A partir de dados originados por seus estudos de caso e, principalmente, por meio da análise de entrevistas realizadas com diretores e outros membros da equipe escolar, Ball identificou três tipos principais de atuação dos diretores: o interpessoal, o administrativo e o político, este último subdividido em duas variantes, o antagonista e o autoritário. Os diretores de estilo interpessoal apelam, primordialmente, para as relações pessoais e para o contato face a face para desempenhar seu papel. Em contraste a esses, os diretores de estilo administrativo recorrem mais aos comitês, aos memorandos e aos procedimentos formais. Os antagonistas tendem a desfrutar da discussão e do enfrentamento para manter o controle, enquanto que os autoritários evitam e sufocam as discussões para favorecer o mando (Ball, 1989).

No desenvolvimento deste estudo, os conceitos de Ball, como conflito, controle e estilo de direção, foram úteis para orientar a coleta de dados e, como consequência, como categorias de análise do material coletado. Ou seja, esses conceitos foram considerados chaves adequadas para a compreensão da leitura que a escola faz das políticas oficiais e de sua tradução para a prática escolar.

Além de Stephen Ball, o enfoque teórico-metodológico adotado também recorreu a Licínio Lima, quando esse autor (Lima, 2003) propõe um nível “mesoanalítico” do estudo da organização escolar, de forma a compreender a escola como um *locus* tanto de produção (como propõe Ball), mas também de reprodução de regras. Sob a perspectiva deste estudo, a associação entre Ball e Lima é teoricamente consistente; isto porque tais abordagens podem ser complementares na leitura do “fazer escolar”, uma vez que à ênfase, talvez excessiva, de Ball no poder da cultura escolar e nas relações interpessoais e intergrupais para a construção de procedimentos e objetivos alheios ao poder central, Lima contrapõe a consideração de um duplo movimento da dinâmica

escolar, tanto de autonomia e produção de novas normas (não formais ou informais) quanto de reprodução das disposições oficiais.

No entanto, essa lente sobre o microcosmo escolar não é suficiente para tornar compreensível a escola em sua relação com as macropolíticas; ao contrário, é necessário relacionar os dois enfoques que geralmente se apresentam dissociados: de um lado, o enfoque interno, que estuda as escolas como sistemas micropolíticos e, de outro, o enfoque estrutural, que apresenta a escola como instituição relacionada a interesses do sistema político e social mais abrangente. Nesse sentido, há, aqui, uma concordância com Santos Guerra (1997) quando esse autor sugere que as duas dimensões, a macro (políticas de Estado e seus fundamentos) e a micro (peculiaridades e dinâmicas institucionais) são necessárias para se entender o sistema escolar e cada escola concreta.

Indispensável, portanto, é desvelar a *articulação* entre as duas esferas que constituem a prática e a cultura escolar. O conceito de “articulação” tem sido usado para abordar a complexa rede de *lugares e dispositivos de mediação* existentes entre a formulação das propostas governamentais e as práticas escolares (Almandoz, Vitar, 2006). Neste estudo, o conceito de “articulação” é associado ao conceito de “sustentabilidade”, aqui entendido como as condições financeiras, político-administrativas e pedagógico-culturais que dão (ou não) suporte às inovações pretendidas. Com tal abordagem, pretende-se apreender, pelo menos até um certo nível, as mediações e contradições que – no âmbito político-administrativo, pedagógico-cultural e do financiamento – se estabelecem entre a complexidade do tecido institucional e os processos que se desenvolvem no âmbito da macroestrutural. De uma certa forma, há aqui aproximação de uma determinada tradição de investigação em educação, representada, por exemplo, por Ezpeleta e Rockwell (1985a,b), que se propõem a relacionar o singular ao histórico. Ou, em outras palavras, há o objetivo de situar as análises dos “casos” dentro de um conjunto de conhecimentos voltados para a apreensão dos fundamentos concretos, isto é, históricos, dos fenômenos observados (Martins, 1973).

Enfim, foi dentro dessa proposta teórico-metodológica, aqui bastante resumida, que se desenvolveram a coleta e a análise dos dados referentes aos “casos” cearenses.

IV.2 Critérios para a escolha dos casos

A escolha dos casos não foi feita ao acaso, mas, concordando com Heras Montoya (1997), decidiu-se que o critério seria o de “maior rentabilidade” para se alcançar o objetivo principal da pesquisa, ou seja, para “apreender os processos institucionais de *apropriação* das orientações dos órgãos centrais e intermediários para a educação técnica de nível médio.” Assim, a constituição dos casos foi intencional e o breve histórico das políticas educacionais, implementadas no Ceará nos anos 1990, explicitado anteriormente, já indica os caminhos observados para a escolha das escolas.

A primeira escolha, depois frustrada, recaiu sobre um “Liceu”, que, como todos os demais 17 instalados no estado, é de construção recente, inaugurado em 1999. O nome “Liceu” já indica uma diferenciação em relação a todas as outras escolas médias estaduais e pretendeu anunciar a recuperação do prestígio e da qualidade das tradicionais escolas secundárias, as quais, com inspiração no modelo francês, destinavam-se a educação das elites do estado. Como já comentado anteriormente, os novos Liceus, instalados em regiões pobres da Capital e do Interior, deveriam estender sua característica histórica de qualidade ao ensino destinado às camadas populares.

Embora, de acordo com sua tradição de ensino propedêutico, os Liceus centrem-se no Ensino Médio regular, a informação que se tinha, proveniente de fontes oficiais, era a de que esse Liceu, em especial, estaria pronto para a instalação de um curso técnico em eletrônica, o qual funcionaria a partir da instalação de uma emissora de rádio, já aprovada pela SEDUC e com financiamento garantido. Como essa escola estava sendo acompanhada desde 2001/2002⁸ pareceu-me que as excepcionais condições materiais, técnicas e pedagógicas de seu funcionamento estavam adequadas para a inauguração de um curso técnico. No entanto, visita posterior à escola, evidenciou que, embora a emissora de rádio estivesse instalada, seu funcionamento era precário e contexto institucional havia se deteriorado a tal ponto que o projeto de um curso técnico não tinha mais qualquer viabilidade. Na verdade, o projeto transformou-se em simples atividade da disciplina de Física, que passou a conferir um certificado de conclusão de um curso de eletrônica básica aos raros alunos que acompanhavam a operação da emissora.

A segunda opção foi o curso de Enfermagem, que funciona anexo a uma tradicional escola de ensino médio, em Fortaleza. Como já informado anteriormente (nota de rodapé n.3), tal curso foi o único que sobreviveu sob a dependência administrativa

⁸ Ver a esse respeito, Zibas, Krawczyk, 2005 e Zibas, Ferretti e Tartuce, 2004.

direta do governo do estado, depois da decisão estadual de transformar todas as escolas técnicas e profissionalizantes em escolas de ensino médio regular. O não conformismo dos professores com o simples fechamento do curso em questão, sua mobilização, o engajamento de alunos e pais e os convincentes argumentos apresentados às instâncias superiores foram de molde a “salvar” esse curso do projeto de “terra arrasada” implementado pelo governo estadual a partir do Decreto Federal n. 2208, de 1997. Sob minha avaliação, esse conjunto de professores, que conseguiu “driblar” uma forte orientação da política estadual, merecia ser foco do estudo. Assim, esse caso serviria de contraponto à opção central da política estadual, a qual, como já discutido, privilegiou a “terceirização” do Ensino Técnico.

Nesse quadro, um curso técnico administrado pela “organização social” CENTEC, sob contrato com o governo do estado, foi a opção inescapável da pesquisa, em vista do que representa em termos de ruptura com o modelo tradicional de escola pública.

Em resumo, os “casos” escolhidos foram os seguintes:

- o curso de Enfermagem, o qual foi o único curso técnico que continuou administrado diretamente pelo estado, após a promulgação do Decreto Federal n. 2208, de 1997.
- uma escola técnica, financiada pelo governo e administrada pela organização social CENTEC, localizada em cidade no Interior do Estado.

IV.3 Definição dos procedimentos e dos instrumentos para a coleta de dados

Os procedimentos adotados na pesquisa foram aqueles mais comumente usados em estudos de caso, ou seja: observação, análise de documentos e entrevistas (individuais e em grupos) com diversos agentes escolares. Tais procedimentos, embora construídos sobre eixos temáticos padronizados, tiveram dimensões diferentes para os dois casos, uma vez que, como se sabe, o limite da coleta de dados, em estudos qualitativos, é determinado tanto pelo número de instâncias e sujeitos envolvidos, quanto pelo nível de saturação das informações obtidas. Ou seja, quando, por meio dos instrumentos escolhidos, os dados registrados começam a ser repetitivos, têm-se a indicação de que o trabalho de campo deve ser encerrado. Assim, é que, para os dois diferentes casos, houve diferentes números de entrevistas e de períodos de observação.

Adicionalmente, foi aplicado um questionário aos alunos, com poucas questões, apenas para se obter um perfil melhor definido dos estudantes. O uso desse

instrumento não estava previsto no projeto. No entanto, como não havia, nas secretarias das duas escolas, dados básicos do alunado (como idade, sexo, condição de trabalho, etc.), julgou-se necessário um levantamento dessas informações junto ao maior número possível de estudantes, de forma a se ter um pano de fundo mais consistente para a análise dos depoimentos.

Quanto aos roteiros de entrevistas, tiveram, como eixo, os seguintes blocos:

1° BLOCO: Características biográficas e profissionais do entrevistado.

2° BLOCO: Gestão

- a) Processos de construção dos documentos básicos da escola
- b) Indicadores de autonomia
 - Relações da escola com os órgãos centrais
 - Organização curricular
 - Financiamento (obtenção, gestão)
- c) Indicadores de democracia interna
 - Relações da direção com pais, docentes e alunos
 - Relações dos professores com alunos e pais
 - Funcionamento do Conselho Escolar, Associação de pais e mestres e do grêmio
- d) Parcerias com a comunidade, empresas, ONG's, etc.

3° BLOCO: Currículo (autonomia/centralização)

- a) Indicadores de democracia interna
- b) Seleção dos cursos
- c) Construção dos documentos básicos referentes ao desenvolvimento do currículo
- d) Reuniões pedagógicas (pautas de discussão, dinâmica, periodicidade, participantes, coordenação)
- e) Atividades de formação continuada
- f) Projetos interdisciplinares (objetivos, conteúdos, dinâmicas)
- g) Projetos com participação com a comunidade e com outras organizações
- h) Contextualização dos conteúdos
- i) Estágios

4° BLOCO: Opiniões (e aspirações) diversas

- a) Sobre a escola,
- b) Sobre os docentes,
- c) Sobre a direção,
- d) Sobre os alunos
- e) Sobre a interação escola-mercado de trabalho
- f) Sobre a profissão
- g) Sobre o vestibular
- h) Sobre a formação do técnico
- i) Sobre o contexto econômico, social e político onde a atividade do técnico se desenvolve

As observações se deram em diversas situações: na sala dos professores, na sala de espera da secretaria, no pátio e em reuniões informais entre direção e professores.

A partir dessas decisões procedimental-metodológicas, são explicitadas, em seguida, as características mais gerais das escolas focalizadas, características que também explicam as diferentes dimensões adotadas, em cada caso, para os procedimentos de coleta de dados.

IV.4 Características gerais do curso técnico da escola estadual e as decorrentes dimensões da coleta de dados

Os curso técnico de Enfermagem, com duração de três semestres, abre 50 inscrições a cada ano. Na última fase da coleta de dados, em maio de 2007, havia, de manhã e à tarde, um total de 114 alunos matriculados em 4 turmas. Quanto à evasão, o diretor informou que a média é de 15 alunos a cada ano.

As 50 vagas anuais são preenchidas da seguinte forma: 10 são reservadas aos alunos do ensino médio da escola, que são selecionados de acordo com as notas do curso; 10 vagas são reservadas para profissionais que já trabalham em hospitais, mas não têm certificado de técnico e 30 vagas são destinadas ao público em geral. Para acesso a essas 30 vagas, há concurso realizado por meio das provas preparadas pelo CEFET/Ce e, conforme informação do diretor, há, em média, 5 candidatos para cada vaga.

As instalações do curso técnico, embora limpas e bem arrumadas, são precariamente equipadas, contando com duas salas, um laboratório multiuso e um ambulatório, dotado de uma cama hospitalar e uma caixa de primeiros socorros. O corpo docente é formado de 12 professoras, sendo que a maioria é de bacharéis em enfermagem, havendo três formadas em biologia. Essas dimensões do curso resultaram nos seguintes procedimentos:

- Questionário respondido por 97 alunos (52 do período da manhã e 45 do período da tarde).
- Observação informal da escola durante 5 períodos da manhã e 5 períodos à tarde.
- Entrevistas individuais:
 - Diretor (duas entrevistas e diversas conversas informais)
 - Professora-coordenadora do curso
 - Três professoras de diferentes disciplinas

- Entrevistas em grupo: dois grupos de seis alunos

Não foi possível ouvir os pais. Como veremos adiante, embora os pais dos alunos do Ensino Médio freqüentem a instituição, não há qualquer contato entre os pais dos estudantes do curso técnico e a administração escolar. Quanto aos documentos da escola, não encontramos na secretaria da escola qualquer informação além do número de alunos matriculados e número de professores.

IV.5 Características gerais dos cursos técnicos do CENTEC e as decorrentes dimensões da coleta de dados

A escola administrada pelo CENTEC, considerada nesta pesquisa, mantém um corpo docente de 68 profissionais que dão aulas em quatro cursos de nível superior e em dois cursos de especialização “pós-tecnólogo” (todos oferecidos somente no período diurno). Trinta e cinco daqueles professores também lecionam nos quatro cursos técnicos de nível médio (oferecidos somente no noturno), a saber: Eletroeletrônica, Meio Ambiente, Fruticultura e Mecânica. Informação oficial da secretaria da escola dava conta de que, em setembro de 2006, estavam matriculados 265 alunos. Em maio de 2007, a mesma fonte informou que o número de matrículas, nos quatro cursos, era de 155, assim distribuído: Eletroeletrônica: 24; Fruticultura: 45; Mecânica: 44; Meio Ambiente: 42.

A perda de matrículas entre 2006 e 2007 não deve ser imputada apenas à evasão, pois a abertura de vagas é anual, embora os cursos sejam semestrais. Portanto, a cada semestre não há turmas organizadas para todos os períodos. Todavia, é necessário registrar que a escola (tanto nos cursos técnicos de nível médio, quanto nos cursos superiores de tecnologia) tem sofrido, ao longo dos anos, um processo de evasão muito grande. O quadro seguinte traz os números correspondentes à evasão entre 2003/2004 e 2006. O fato de se considerar como “evasão” a diferença entre matriculados e concluintes ao final do 5º período (Ensino Técnico) e do 7º período (ensino superior) deve-se ao registro da informação de que não tem havido reprovação ou retenção em ambos os cursos.

Cursos Técnicos (duração 5 semestres ou períodos)	
Matrículas iniciais 2º semestre 2004	111
Concluintes 2º semestre 2007	40
Evasão	64%
Cursos Superiores de Tecnologia (duração 7 semestres ou períodos)	
Matrículas iniciais 1º semestre 2003	180
Concluintes 1º semestre 2006	42
Evasão	76%

As possíveis causas do elevado índice de evasão no Ensino Técnico serão discutidas adiante.

Por outro lado, as dimensões dos cursos técnicos resultaram nos seguintes procedimentos:

- Questionário respondido por 67 alunos
- Observação informal da escola durante oito períodos
- Entrevistas:
 - Diretor
 - Coordenador da área de Extensão Tecnológica
 - Grupo com os quatro Coordenadores dos cursos
 - Grupo de seis professores do curso de Eletroeletrônica
 - Professora de Meio Ambiente
 - Professor de disciplina básica do 1º período
 - Professora do curso de Fruticultura
 - Professor encarregado do laboratório
 - Professor da graduação (entrevistado por ser líder sindical)
 - Quatro grupos de quatro ou cinco alunos dos quatro cursos, em um total de 18 estudantes.

Nesta escola também não foi possível contato com os pais. Como veremos adiante, a escola não mantém qualquer interlocução com as famílias. Quanto aos documentos da escola, apenas nos foram fornecidos os dados de matrícula e evasão.

V A PRIMEIRA ABORDAGEM DAS DUAS ESCOLAS ESTUDADAS

Cinza é a teoria e verde é a árvore da vida. (Goethe)

V.1 Escola estadual

Chegando à escola à hora do recreio, a altura do som que vinha pelo alto-falante não permitia que o porteiro entendesse bem o objetivo da visita. Quando foi franqueada a entrada, a caminhada pelo pátio, até a sala da direção, foi feita entre grupos de alunos animados, todos com a camiseta da escola, que conversavam, riam, tomavam lanche e até ensaiavam passos de dança. Depois, soube que a música no recreio era uma conquista muito recente dos estudantes, que se revezavam em grupos para organizar a programação diária.

Essa escola estadual de Fortaleza que, conforme mencionado anteriormente, administra o único curso técnico sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, já havia sido focalizada em outro estudo (Zibas, Krawczyk, 2005), o qual, no entanto, tinha por objeto o ensino médio regular, não levantando dados sobre o Ensino Técnico. Aliás, na época do trabalho de campo para a pesquisa anterior (2001/2003), o curso técnico era quase invisível na escola. De fato, como o estabelecimento tem mais de 2.000 alunos em seu curso médio regular, o Ensino Técnico, com pouco mais de 100 inscrições, tende a ter seu perfil diluído no conjunto escolar. Todavia, a condição de ser esse o único curso técnico administrado diretamente pelo governo do estado justifica sua inclusão neste estudo⁹.

Retomado o contato para esta pesquisa, a escola surpreendeu sob diversos aspectos. Em primeiro lugar, a aparência física do amplo prédio de dois andares, situado em bairro de classe média de Fortaleza, denotava muitas melhorias. Ao contrário do que foi registrado em 2003, os muros estão agora caiados, o jardim interno está limpo e cuidado. O *hall* de entrada, agora ornamentado com grandes vasos, está também dotado de novos painéis padronizados de cortiça, onde estão afixados avisos gerais e outros cartazes. Os corredores internos e as salas de aula também estão limpos e recém pintados. A biblioteca foi ampliada, passando a contar com uma sala de estudos.

Adicionalmente, uma reforma do pátio deslocou a cantina para um lugar mais aprazível, com instalação de mesas e bancos sob árvores. Sob o antigo galpão do

⁹ Como já mencionado, 17 Escolas Normais, por sua especificidade, também sobreviveram à reforma de 1997.

recreio, onde ficava a lanchonete, uma plataforma foi construída, de modo a servir de “palco” em ocasiões solenes ou festivas. Essa foi uma criativa modificação que contornou o problema da falta de um auditório na escola¹⁰, pois, por ocasião de atos solenes, reuniões de pais ou outras comemorações, são trazidas cadeiras para o galpão, de forma a acomodar os participantes ou a platéia.

As instalações da secretaria da escola também sofreram alteração, com a abertura de um amplo balcão para o corredor, para atendimento dos alunos. A sala da diretoria e da coordenação pedagógica também apresentavam diferenças quanto ao seu aspecto registrado na pesquisa anterior, com poucos papéis sobre as mesas, alguns vasos com plantas e adição de novos móveis para arquivos.

Para o curso técnico de enfermagem, a mudança física mais marcante foi a abertura, para o corredor, de uma sala que serve de “ambulatório”. Antes dessa reforma, o “ambulatório” abria-se apenas para uma sala de aula, passando despercebido para outros alunos. Com o novo acesso, esse equipamento ficou visível e a atribuição de um “plantão” de estudantes de enfermagem no ambulatório, de forma a atender qualquer emergência de nível leve na escola, acabou constituindo um elemento integrador do curso técnico no cotidiano escolar.

Em comparação aos registros da pesquisa anterior (Zibas e Krawczyk, 2005), o tempo de recreio também ganhou nova dinâmica. Como já vimos, agora há música e espaço mais acolhedor aos alunos. Entretanto, o fim do recreio ainda não está bem organizado, porque os jovens demoram-se a entrar em sala de aula, embora os professores já estivessem lá. Todavia, registros do estudo de 2001/2003 mostravam que, na época, havia muito atraso também dos professores.

Foi, ainda, notado que o uso de camisetas padronizadas pelos alunos, o que não era praxe anteriormente, fez desaparecer as diferenças criadas pela exibição de moda, comum entre os jovens.

Já nesse primeiro retorno à escola, foi possível supor que o “motor” das mudanças positivas fosse o novo diretor. Conhecido e popular professor de matemática no ensino médio regular da escola, esse docente foi eleito, no final de 2004, para um mandato de quatro anos como titular da direção. Visitar a escola em sua companhia foi um experiência esclarecedora, pois seu entusiasmo pela reforma do prédio e o anúncio de

¹⁰ Membro do corpo diretivo anterior, entrevistado para pesquisa já mencionada (Zibas e Krawczyk, 2005), assim se expressou quanto à falta de um auditório: “É uma vergonha. Quando os pais vêm para a reunião, precisam ficar de pé, ao ar livre, e o diretor que subir em uma cadeira para que seja visto e ouvido”. Vemos que um pouco de criatividade parece ter contornado bem o problema.

novos planos pareceram indícios de verdadeiro compromisso com a melhoria da instituição. Durante nossa caminhada, fomos interrompidos diversas vezes por funcionários, professores e alunos. Todos foram atendidos com informalidade, mas com muita atenção.

Pode-se dizer que, nesse primeiro contato, foi registrada uma mudança favorável do “clima” escolar em relação àquele que prevalecia quando da realização da pesquisa anterior (Zibas e Krawczyk, 2005). Essa mudança foi notada não só pelo ambiente físico, agora muito mais limpo e acolhedor, mas também pela nova configuração do cotidiano, mais alegre, mas também um pouco mais disciplinado e, talvez, mais construtivo quanto à administração das carências da escola e aos relacionamentos interpessoais.

Como veremos adiante, diversos aspectos dessa primeira impressão puderam ser confirmados por meio da coleta e análise dos dados previstos no delineamento da pesquisa.

V.2 Escola administrada pelo CENTEC

Antes da escolha da escola, foram realizadas duas entrevistas com um dos diretores do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), na sede em Fortaleza. Nessas entrevistas, foram recolhidos dados sobre a gênese da instituição e a abrangência e características mais gerais de suas atividades.

Uma vez feita a escolha da unidade a ser estudada, a primeira visita deu-se no período diurno, embora os cursos técnicos de nível médio sejam oferecidos apenas à noite.

O estabelecimento ocupa uma grande área, com diversas construções, em cidade do interior considerada pólo regional. A principal construção, onde está instalado o grupo gestor e a secretaria, é um prédio antigo, térreo, bem conservado, que foi a sede administrativa de uma indústria, cuja falência facultou a transferência da propriedade para o Banco do Brasil, o qual a repassou para o estado, que, por sua vez, a entregou para a “organização social” CENTEC. O contrato inicial entre o governo do estado e o CENTEC previa a instalação de cursos superiores de tecnologia no local. Só mais tarde (a partir de 2004), o contrato foi ampliado para incluir a abertura de cursos técnicos de nível médio.

Além do prédio principal, outros cinco estão espalhados pelo imenso terreno. Três são de construção recente, de dois andares, claros e arejados, dotados de rampas. Dois são mais velhos, guardando as características de antigos galpões de produção industrial. Em um desses galpões está instalada uma pequena fábrica – chamada “incubada” (pois, em tese, deveria ser fruto do trabalho dos alunos, mas que é, na verdade, uma empresa independente) e outras iniciativas de produção de alunos e professores, chamadas de “empresas juniores”. Todavia, dessas empresas, não participam os alunos do curso técnico, mas apenas os estudantes dos cursos superiores de tecnologia.

Tanto no período diurno, onde só há os cursos superiores de tecnologia, quanto no noturno, reservado para os cursos técnicos de nível médio, a primeira impressão da escola é de que há muitos espaços vazios. À noite, tal impressão é agravada pela pouca iluminação entre os prédios. As salas, amplas, limpas, claras e dotadas de ar condicionado (indispensável no interior do Ceará para um mínimo de conforto) também são muito pouco ocupadas. Os diversos laboratórios, razoavelmente bem equipados, também estão quase sempre vazios ou com poucos alunos trabalhando. A biblioteca, instalada em amplo local (mas, curiosamente, sem ar condicionado), sempre, durante minhas visitas, esteve pouco usada durante o dia e totalmente vazia à noite. Posteriormente, registrou-se que está desfalcada de livros atualizados.

Diurtunamente, o “centro de convivência” da escola é a cantina, que ocupa um quiosque logo à entrada da grande área da escola. Dotado de aparelho de TV, mesas e cadeiras, o local pareceu ser o preferido dos alunos, tanto para encontros descontraído quanto para fazer trabalhos em grupo.

O dirigente da escola do CENTEC, embora muito receptivo aos objetivos da pesquisa, não me acompanhou na primeira visita à instituição. Delegou essa tarefa ao coordenador do curso técnico de eletroeletrônica. Alguns detalhes dessa primeira visita à escola indicaram que o principal foco da administração seria o nível superior, ficando os cursos técnicos de nível médio em segundo plano. Essa é uma hipótese a ser discutida mais adiante.

VI PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

A nadie que haya trabajado en un centro escolar o que haya reflexionado mínimamente acerca de su realidad puede escapársele su complejidad. (Beltrán Llavador, San Martín Alonso, 2002)

VI. 1 Respostas ao Questionário^{11 12}

VI.1.1 Características gerais dos alunos do curso técnico da escola estadual

Como já explicitado, foi aplicado um questionário aos alunos, apenas para se ter um perfil mais nítido dos jovens que optaram pelo curso técnico, uma vez que a secretaria da escola não dispunha de qualquer sistematização de informações que caracterizassem o alunado. Com esse objetivo, o processo mais eficaz seria levantar dados básicos sobre todos os alunos. De fato, todos os estudantes presentes no dia da aplicação responderam ao questionário. Os resultados foram tabulados e as Tabelas e Gráficos resultantes são comentados em seguida.

Tabela 1

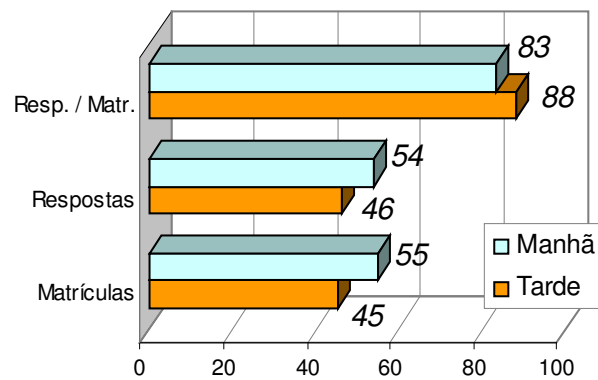
Distribuição do número de matrículas e alunos respondentes por período

Período	Matrículas		Respostas		Resp. : Matr.
Manhã	63	55%	52	54%	83%
Tarde	51	45%	45	46%	88%
Total	114	100%	97	100%	85%

¹¹ Os alunos das duas escolas foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, responderam espontaneamente ao questionário e receberam garantia de sigilo.

¹² A tabulação dos dados dos questionários foi feita por Viviany Rosa, secretária do DPE. A confecção das Tabelas e Gráficos foi feita por Miriam Bizzocchi, técnica em Estatística do DPE.

Gráfico 1

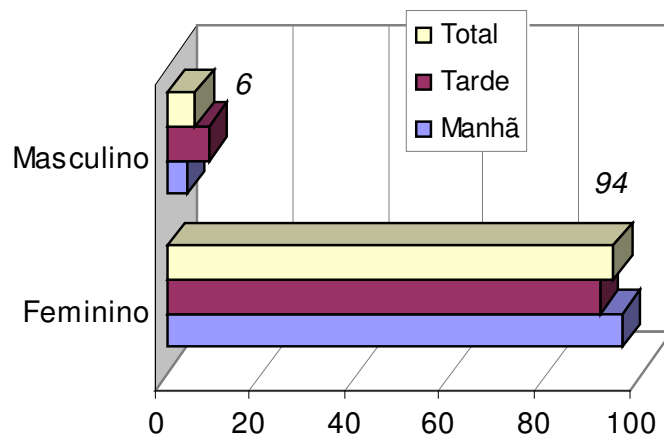


A Tabela 1 e o Gráfico correspondente evidenciam que dos 114 alunos matriculados em maio de 2007, 97 responderam ao questionário. Esse percentual parece bastante confortável para se traçar um perfil aproximado do aluno do curso técnico de enfermagem. Os dados também evidenciam que o número de inscrições nos cursos matutinos é 20% superior às matrículas do período da tarde.

Tabela 2

Sexo	Manhã		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%
Feminino	50	96	41	91	91	94
Masculino	2	4	4	9	6	6
Total	52	100	45	100	97	100

Gráfico 2



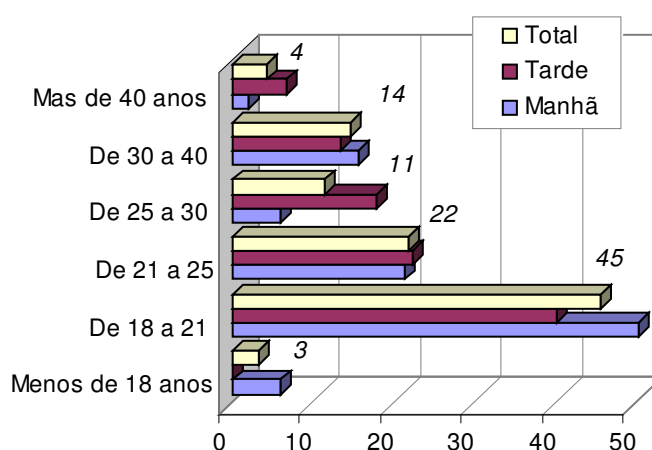
A Tabela 2 e o Gráfico respectivo informam que a absoluta maioria do alunado é composta de mulheres, constituindo os homens uma minoria de 4% no período da manhã e 9% no período da tarde. Como os alunos que responderam ao questionário representam 85% do total de matriculados, pode-se afirmar que o curso é predominantemente feminino. Sendo a Enfermagem uma profissão tradicionalmente reservada às mulheres, não é de se estranhar tal característica do curso focalizado.

Adicionalmente, por meio dos números da Tabela 3 e do Gráfico 3, explicitados em seguida, verificamos que a grande maioria dos alunos está na faixa etária entre 18 e 25 anos. (Esse é o caso de 71% dos alunos das turmas matutinas e de 66% dos inscritos nas turmas vespertinas).

Tabela 3

Idade dos alunos	Manhã		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%
Menos de 18 anos	3	6	0	0	3	3
De 18 a 21 anos	26	50	18	40	44	45
De 21 a 25 anos	11	21	10	22	21	22
De 25 a 30 anos	3	6	8	18	11	11
De 30 a 40 anos	8	15	6	13	14	14
Mas de 40 anos	1	2	3	7	4	4
Total	52	100	45	100	97	100

Gráfico 3



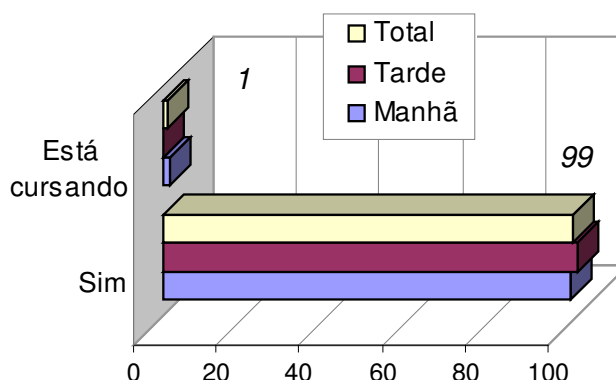
Esse alto percentual de maiores de 17 anos, como registrado na Tabela 3, explica também a Tabela 4 e seu Gráfico correspondente (seguintes), os quais indicam que

a absoluta maioria dos respondentes das turmas da manhã e a totalidade dos respondentes das turmas da tarde já terminaram o Ensino Médio. Essa é uma característica importante do alunado porque sustenta a argumentação daqueles analistas que defendem a adequação do Decreto Federal n. 5154, de 2004, o qual, ao atender a reivindicação de muitos educadores, permitindo a oferta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, também deixou aberta a possibilidade de cursos de formação exclusivamente técnica, destinados principalmente para alunos mais velhos que, após a conclusão do ensino médio, decidam profissionalizar-se. Aliás, essa é a opinião do diretor da escola estadual focalizada. Isto é, segundo meu interlocutor, que, como veremos adiante, tem lutado pela oferta de curso técnico integrado ao ensino médio, as demandas são diferenciadas e há espaço para oferta dos dois tipos de profissionalização: integrada à educação geral ou exclusivamente técnica.

Tabela 4

Terminou o Ensino Médio	Manhã		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	51	98	45	100	96	99
Está cursando	1	2	0	0	1	1
Total	52	100	45	100	97	100

Gráfico 4



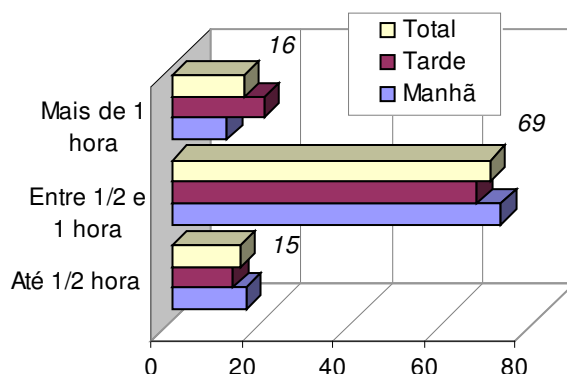
A Tabela 5 e o respectivo Gráfico (ilustrados em seguida) indicam que a maior parte dos alunos não mora nas vizinhanças da escola, pois 72% dos alunos da manhã e 67% dos alunos da tarde gastam entre meia e uma hora para se deslocarem de casa à escola. Esse fato já havia sido detectado na pesquisa anterior (Zibas, Krawczyk, 2005), que focalizou apenas o ensino médio regular. Explica-se a ausência de inscrições de

jovens residentes nas imediações da escola em vista da localização do estabelecimento. De fato, como já mencionado, a escola está situada em bairro central, de classe média, a qual, como sabido, rejeita, em geral, a escola pública. Daí deriva a constatação de que a população escolar é oriunda, em sua grande maioria, de bairros mais distantes, com certeza, menos afluentes.

Tabela 5

Tempo de deslocamento (casa – escola)	Manhã		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%
Até meia hora	8	16	6	13	14	15
Entre meia hora e 1 hora	36	72	30	67	66	69
Mais de 1 hora	6	12	9	20	15	16
Total	50	100	45	100	95	100
Sem resposta: Manhã = 2; Tarde = 0						

Gráfico 5

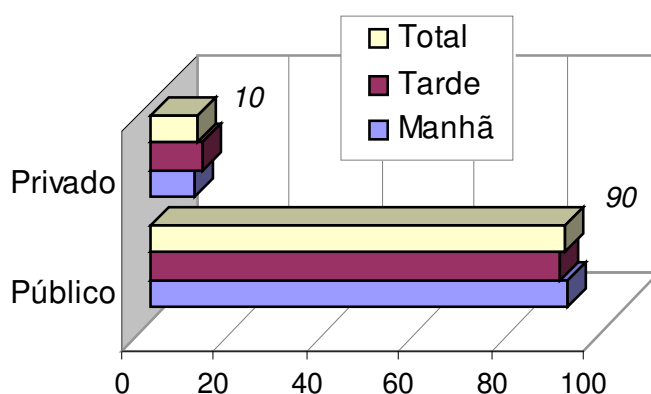


A inferência feita, a partir da Tabela 5, a respeito da condição socioeconômica dos respondentes é coerente com o fato de que a absoluta maioria dos jovens também frequentou o ensino médio em escola pública (Tabela 6 e Gráfico 6).

Tabela 6

Tipo de escola do Ensino Médio	Manhã		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pública	47	90	40	89	87	90
Privada	5	10	5	11	10	10
Total	52	100	45	100	97	100

Gráfico 6



As Tabelas 7 e 8 e os Gráficos correspondentes são bastante ilustrativos do fato de que o curso técnico atende também aspirações de trabalhadores, pois embora apenas 31% dos respondentes das turmas matutinas e 14% das turmas vespertinas indiquem que trabalham atualmente, 39% dos alunos da manhã, que não trabalham, e 42% das turmas da tarde, que também estão sem emprego, informam que já trabalharam antes, pertencendo, pois, atualmente, à condição de trabalhadores desempregados.

Tabela 7

Trabalha atualmente?	Manhã		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	16	31%	6	14%	22	23%
Não	36	69%	38	86%	74	77%
Total	52	100%	44	100%	96	100%

Sem resp. Manhã=0; Tarde=1

Gráfico 7

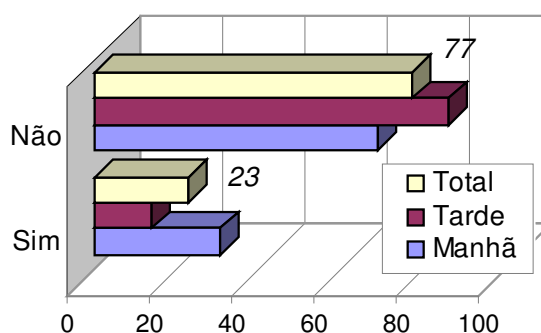
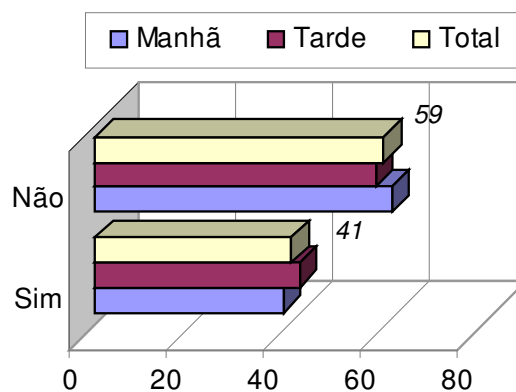


Tabela 8

Se não trabalha, já trabalhou antes?	Manhã		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	14	39	16	42	30	41
Não	22	61	22	58	44	59
Total	36	100	38	100	74	100

Gráfico 8

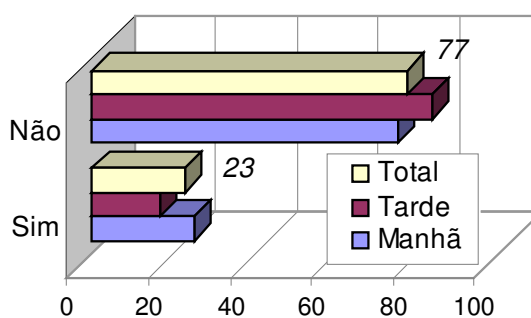


Entre os alunos que trabalham, a precariedade do vínculo empregatício fica patente com a informação da Tabela 9 (e Gráfico) de que a grande maioria (75% e 83%, respectivamente alunos da manhã e da tarde) não têm carteira assinada.

Tabela 9

Sim, com carteira assinada	Manhã		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	4	25	1	17	5	23
Não	12	75	5	83	17	77
Total	16	100	6	100	22	100

Gráfico 9

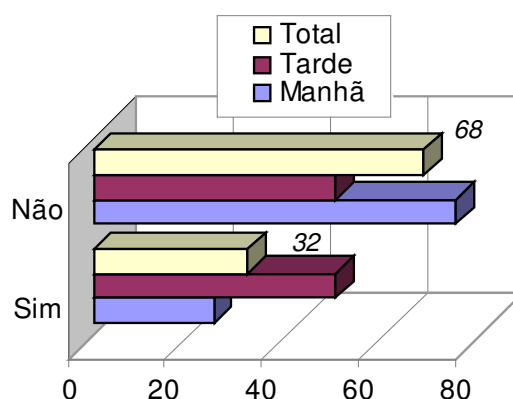


A Tabela 10 e o respectivo Gráfico também dizem algo importante sobre a função social do curso técnico, uma vez que entre os que trabalham, 75% dos alunos da manhã e 50% dos alunos da tarde, informam que o conteúdo do curso não tem relação com o seu trabalho. Aqui pode-se supor que a opção pelo curso deve-se ao fato de que estão procurando uma qualificação específica para melhor inserção no mercado.

Tabela 10

Seu trabalho tem alguma relação com o que aprende na escola?	Manhã		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	4	25	3	50	7	32
Não	12	75	3	50	15	68
Total	16	100	6	100	22	100

Gráfico 10



A questão do estágio não foi abordada pelo questionário, porque, em vista da estrutura do curso, todos os alunos, pelo menos formalmente, fazem estágio desde o primeiro semestre. Nessa perspectiva, o currículo é montado de tal maneira que os estudantes somente comparecem à escola 3 vezes por semana, sendo dois dias reservados para estágio. Esse tipo de estrutura tem sido questionada pelo diretor, que está, como veremos adiante, pretendendo estabelecer uma nova organização da grade curricular.

Quanto às funções exercidas pelos os alunos que trabalham, as seguintes foram registradas:

Função exercida	
Agente administrativa	1
Atendente de lanchonete	1
Atendente de telemarketing	2
Auxiliar de modelagem	1
Balconista	4
Boleira	1
Bombeiro	1
Cuidadora de idosos	1
Enfermeira em residência	2
Esteticista	1
Funcionária pública	3
Operadora de caixa	1
Professora particular	1
Selecionador	1
Socorrista	1

As funções exercidas pelos desempregados que já trabalharam eram:

Funções já exercidas	
Atendente de farmácia	1
Auxiliar de administração	1
Auxiliar de escritório	3
Auxiliar de limpeza	1
Auxiliar de produção	3
Baby sitTer	1
Comerciário/a	2
Digitadora	1
Empregada doméstica	1
Garçon	1
Manicure	1
Monitora de Português	1
Operadora de caixa	2
Professora	3
Secretária	1
Servente	2
Vendedor/a	5

Vemos que as funções exercidas exigem qualificação média, como secretária, bombeiro, professora; ou menor qualificação, como servente, empregada doméstica e auxiliar de limpeza. O fato de existir três professoras (desempregadas) tentando uma qualificação no nível técnico de enfermagem (provavelmente para conseguir melhor salário) talvez seja mais um indício do conhecido processo de desvalorização do magistério.

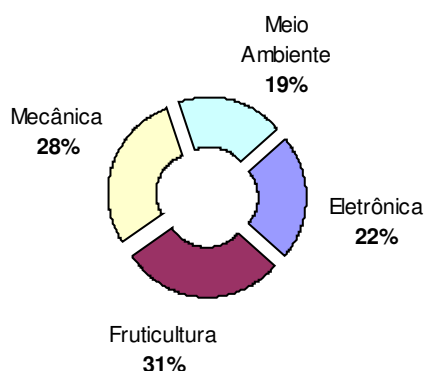
VI.1.2 Características gerais dos alunos dos cursos técnicos do CENTEC

Dos 155 alunos matriculados nos quatro cursos do CENTEC nos primeiros semestre de 2007, 67 responderam ao questionário, o que corresponde a 43,2% do total. Embora o objetivo fosse ter os dados de todos os alunos matriculados, não foi possível obter um número maior de respostas porque, na semana da aplicação do instrumento, a universidade estadual (vizinha ao CENTEC) estava em greve. Nesse quadro e durante essa semana, foi suspenso o transporte grátis oferecido pelos municípios próximos para trazer os alunos tanto para a escola do CENTEC quanto para a universidade estadual. Essa falta de transporte afeta muito a escola focalizada, uma vez que considerável parte de seus alunos reside em outras localidades. Mesmo com esse viés, o índice de mais de 40% de respostas pode permitir traçar um perfil aproximado do alunado.

Tabela 1
Distribuição do número de alunos respondentes por curso

Curso	Respostas	
	N	%
Eletroeletrônica	15	22
Fruticultura	20	30
Mecânica	19	28
Meio Ambiente	13	19
Total	67	100
Sem resposta	0	

Gráfico 1



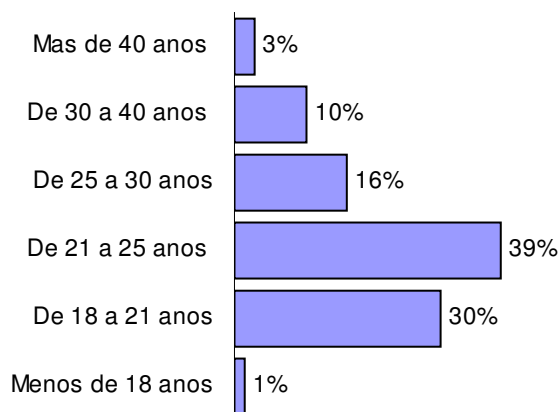
Como especificado na Tabela 1 e Gráfico 1, a representação dos cursos na amostra varia de 19% (alunos de Meio Ambiente) a 30% (alunos de Fruticultura).

Os números da Tabela 2 e seu respectivo Gráfico evidenciam que a absoluta maioria do alunado tem mais de 18 anos, com concentração maior na faixa dos 21 a 25 anos (39%). É notável, também, a faixa etária entre 30 e 40 anos, que concentra 10% dos respondentes.

Tabela 2

Idade dos alunos	Respostas	
	N	%
Menos de 18 anos	1	1
De 18 a 21 anos	20	30
De 21 a 25 anos	26	39
De 25 a 30 anos	11	16
De 30 a 40 anos	7	10
Mas de 40 anos	2	3
Total	67	100
Sem resposta	0	

Gráfico 2

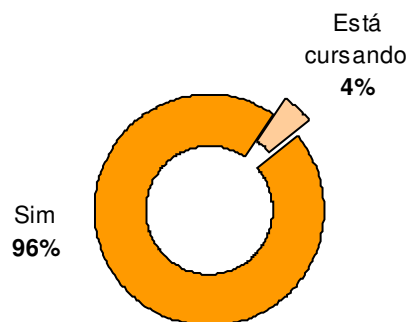


A maior incidência de matrículas de alunos mais velhos explica os dados da Tabela 3 e do Gráfico 3, os quais demonstram que a quase totalidade dos respondentes já terminou o ensino médio. Essa é uma característica marcante do alunado, o que chegou a confundir a coordenadora de um dos cursos, a qual afirmou, durante a entrevista, que, para ser admitido no curso técnico, o aluno já deveria ter concluído o ensino médio. Esse equívoco foi retificado por um colega, o qual esclareceu que, como é evidente, essa exigência é válida apenas para o curso superior de tecnologia e que, para matrícula no Ensino Técnico de nível médio, basta comprovação de matrícula em qualquer série do ensino médio.

Tabela 3

Terminou o Ensino Médio	Respostas	
	N	%
Sim	64	96
Está cursando	3	4
Total	67	100
Sem resposta	0	

Gráfico 3

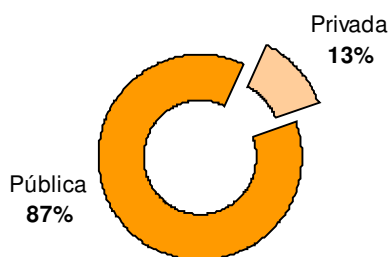


O fato de a grande maioria dos alunos (88%) – Tabela 4 e Gráfico 4 – ter cursado o ensino médio em instituição pública pode indicar o menor nível socioeconômico dos respondentes, uma vez que é lugar comum reconhecer-se que as camadas médias e altas rejeitam a escola pública para seus filhos. Por se tratar de cidade do interior do estado, poder-se-ia minimizar a relação escola pública/nível socioeconômico baixo, pois, em muitos municípios do interior dos estados, a existência de escolas privadas é restrita e, às vezes, nula. No entanto, no caso focalizado, por se tratar de cidade-pólo do estado, não há falta de instituições privadas que ofereçam ensino médio. Assim, a preferência por escola pública pode estar realmente indicando nível socioeconômico mais modesto do alunado.

Tabela 4

Tipo de Escola do Ensino Médio	Respostas	
	N	%
Pública	56	88
Privada	8	13
Total	64	100
Sem resposta	3	

Gráfico 4

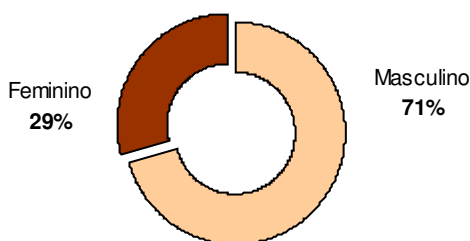


A discriminação dos dados por gênero mostrou que 79% dos respondentes eram do sexo masculino e 29% mulheres. Aqui é preciso destacar que os homens representam a totalidade das matrículas no curso de Eletroeletrônica e que no curso de Mecânica há apenas uma mulher inscrita. Nos cursos de Meio Ambiente e Fruticultura as matrículas são mais equilibradas entre homens e mulheres. No entanto, a maciça presença masculina nos dois cursos citados, reflete-se na porcentagem de homens que responderam ao questionário (Tabela 5 e Gráfico 5).

Tabela 5

Sexo dos alunos	Respostas	
	N	%
Masculino	46	71
Feminino	19	29
Total	65	100
<u>Sem resposta</u>	<u>2</u>	

Gráfico 5



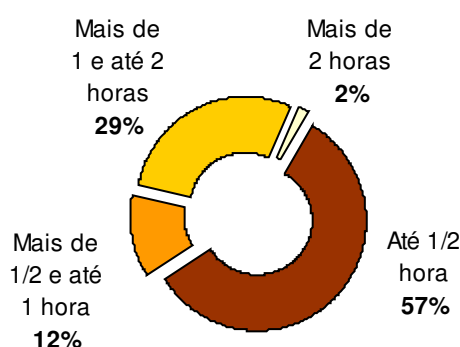
Os dados da Tabela 6 e o Gráfico 6 indicam que a maioria dos alunos (58%) reside perto da escola, pois gasta apenas até meia hora em seu deslocamento. Esse dado deve ser relativizado pela informação, já explicitada anteriormente, de que os estudantes

que moram em municípios vizinhos estão sub-representados nas respostas ao questionário, uma vez que, por falta do transporte municipal, deixaram de frequentar a escola na semana em que o instrumento foi aplicado. Como veremos adiante, os dados das entrevistas registram alunos que viajam até oito horas diariamente no percurso de ida e volta à escola.

Tabela 6

Tempo de deslocamento (casa – escola)	Respostas	
	N	%
Até meia hora	38	58
Mais de 1/2 e até 1 horas	8	12
Mais de 1 e até 2 horas	19	29
Mais de 2 horas	1	2
Total	66	100
Sem resposta	1	

Gráfico 6



A Tabela 7 e o Gráfico correspondente mostram que a maioria dos respondentes (63%) trabalha. Entre os 37% que não trabalham, 44% já trabalhou antes, o que os coloca na categoria de desempregados (Tabela 8 e Gráfico 8). Esses dados são eloqüentes em mostrar que os cursos atraem jovens já inseridos no mercado de trabalho, desejosos de uma melhor qualificação. Por outro lado, entre os que trabalham, 45% o fazem em ramo que tem afinidade com o curso (Tabela 9 e Gráfico 9). Os 55% que trabalham em atividades diferentes à especialização procurada provavelmente estão à busca de uma inserção mais positiva no mercado.

Tabela 7

Trabalha atualmente?	Respostas	
	N	%
Sim	42	63
Não	25	37
Total	67	100
Sem resposta	0	

Gráfico 7

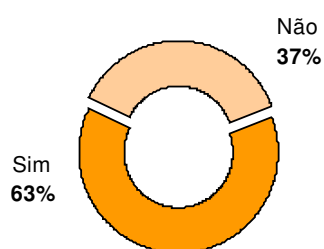


Tabela 8

Se não trabalha, já trabalhou antes?	Respostas	
	N	%
Sim	11	44
Não	14	56
Total	25	100
Sem resposta	0	

Gráfico 8

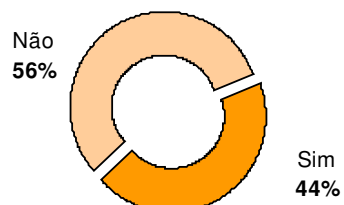
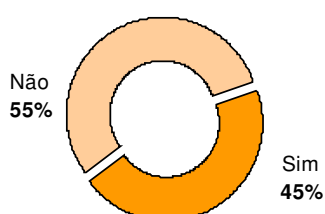


Tabela 9

Seu trabalho tem alguma relação com o que aprende na escola?	Respostas	
	N	%
Sim	19	45
Não	23	55
Total	42	100
Sem resposta	0	

Gráfico 9

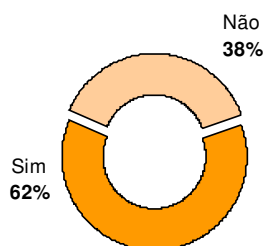


Entre os que trabalham, a maioria (62%) está devidamente registrada (Tabela 10 e Gráfico 10). Esse dado contrasta com aquele levantado junto ao curso de enfermagem da escola estadual, onde a maioria dos alunos-trabalhadores não tinha carteira assinada. O fato desses alunos serem um pouco mais velhos do que aqueles da Capital e porque, em 45% dos casos, trabalham na mesma especialidade do curso, pode explicar, talvez, a melhor qualidade dos postos de trabalho ocupados.

Tabela 10

Sim, com carteira assinada	Respostas	
	N	%
Sim	26	62
Não	16	38
Total	42	100
Sem resposta	0	

Gráfico 10



A questão do estágio parece um ponto frágil na estrutura da escola, uma vez que, conforme mostram a Tabela 11 e o respectivo Gráfico, apenas 37% dos respondentes fazem ou já fizeram estágio. A questão fica mais crítica quando se registra que não há na escola um setor encarregado de supervisionar esse aspecto do currículo. Além disso, em 67% dos casos (Tabela 13 e Gráfico 13), o estágio foi conseguido pelo próprio aluno. A indicação da escola ou de algum professor contemplou apenas 26% dos casos. Pode-se, aqui, aventar a hipótese de distanciamento da escola quanto ao componente curricular correspondente a estágio.

Tabela 11

Está fazendo estágio	Respostas	
	N	%
Sim	24	36
Não	42	64
Total	66	100
Sem resposta	1	

Gráfico 11

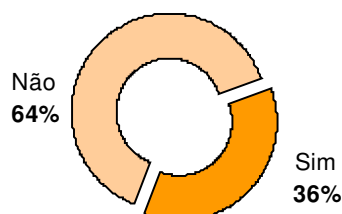
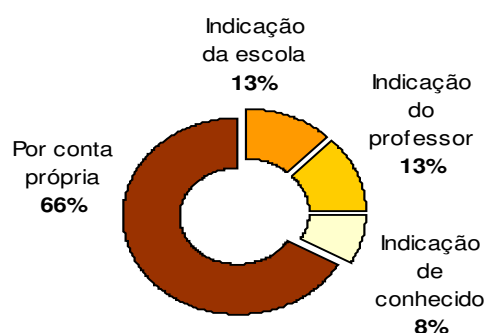


Tabela 12

Se sim, como conseguiu o estágio	Respostas	
	N	%
Indicação da escola	3	13
Indicação do professor	3	13
Indicação de conhecido	2	8
Por conta própria	16	67
Total	24	100
Sem resposta	0	

Gráfico 12



A relação seguinte explicita as funções exercidas pelos alunos que trabalham. Esse rol é eloqüente ao mostrar que grande parte dos estudantes-trabalhadores ocupa postos que exigem alguma qualificação. Exemplos são: analista de produção, digitador, mecânico, eletricitista, matrizeiro, orientadora ambiental, professora, etc. Essa qualificação, em geral de nível médio, explica que a maioria trabalhe com carteira assinada, como evidenciado pelos dados da Tabela 10.

Se trabalha, qual a função que exerce?

Função exercida	
Agente local	1
Agente rural municipal	1
Ajudante de produção	4
Analista técnico de produção	1
Assistente técnico agrícola	1
Auxiliar de almoxarife	1
Auxiliar de escritório	2
Auxiliar de produção	2
Auxiliar de professor	1
Auxiliar mecânico	1
Digitador	1
Eletricista	1
Encarregado de irrigação	1
Encarregado de turma	1
Entregador	1
Manutenção de máquinas	1
Matrizeiro	1
Mecânico matrizeiro	1
Monitor de pragas	1
Monitora de creche e posto telefônico	1
Orientadora ambiental	1
Professora	1
Recenseador	2
Secretária/o	3
Técnico mecânico	1
Vendedor	1
Total	34
Sem resposta	9

Quanto àqueles que não trabalham, mas já trabalharam antes, a relação seguinte indica também a ocupação de postos de qualificação média, tais como: promotor de venda e operador de caixa, embora também se registrem funções de baixa qualificação: como auxiliar geral de produção.

Se não trabalha, já trabalhou antes? Que função exercia?

Função exercida	
Auxiliar administrativo	1
Auxiliar de secretaria	1
Promotor de vendas	1
Vendedora	1
Auxiliar de almoxarifado	1
Operador de caixa	1
Padeiro	1
Auxiliar técnico	1
Caixa de supermercado	1
Administração & comércio	1
Auxiliar geral de produção	1
Total	11
Sem resposta	0

VI.2 A voz dos alunos ¹³

Todo homem deve ser capaz de todas as idéias e acredito que no futuro o será.
(Jorge Luís Borges, em Ficções)

Quando o pesquisador se propõe a ouvir os diversos sujeitos inseridos no “caso” estudado, deve sempre vir munido, como recomenda Stake (1999), de sensibilidade e de ceticismo. Nessas circunstâncias, a voz dos alunos, freqüentemente silenciada no cotidiano escolar, é o imprescindível contraponto aos discursos, algumas vezes oficiais ou oficiosos, de outros sujeitos da cena escolar. Em outras palavras: é sempre produtivo, na abordagem da escola, ter presente a advertência de que “uma coisa são os fins que o sistema social determina para a escola (muitas vezes verbalizados por gestores e professores) e outra coisa, às vezes bem diferente, são os efeitos que a escola tem sobre os sujeitos que deve socializar” (Rivas, 1992, p.79). Para se traçar um esboço minimamente aproximado desses efeitos, nada mais apropriado do que ouvir a voz do alunado. Nos itens seguintes, essas vozes estão registradas.

¹³ Os alunos entrevistados nas duas escolas foram informados dos objetivos da pesquisa e apresentaram-se espontaneamente para as entrevistas. Foi-lhes garantido o sigilo quanto à identidade dos depoentes.

VI.2.1 Depoimentos dos alunos do curso técnico da escola estadual

Os alunos do curso de Enfermagem da escola estadual foram ouvidos por meio de entrevistas realizadas com dois grupos de seis alunos, os quais foram escolhidos aleatoriamente entre aqueles que se apresentaram voluntariamente. Os quadros seguintes explicitam algumas características desses depoentes. Entre as informações desses quadros, é importante notar que a escolaridade dos pais é, na maioria dos casos, inferior à dos entrevistados. Em poucos casos os pais atingiram o nível médio. Essa característica tem sido registrada em muitos estudos junto alunos do ensino médio público (p.ex.: Abramovay, Castro, 2003) e, como se sabe, é um indício de uma trajetória histórica de elevação do nível de escolaridade da população.

Primeiro grupo (período manhã/2º semestre do curso)

Aluno	Sexo	Idade	Trabalha/ Não trabalha	Função	Escolaridade pai/mãe
1	F	21	Não trabalha	----	Ensino Médio incompleto Fundamental incompleto
2	F	19	Não trabalha	----	Fundamental completo Ensino Médio incompleto
3	F	25	Trabalha	Vendedora	Sem escolaridade Fundamental incompleto
4	F	18	Não trabalha	----	Ensino Médio completo Fundamental incompleto
5	M	26	Trabalha	Bombeiro	Fundamental incompleto Fundamental incompleto
6	F	21	Trabalha	Manicure	Fundamental incompleto Fundamental completo

Segundo grupo (período tarde/3º semestre do curso)

Aluno	Sexo	Idade	Trabalha/ Não trabalha	Função	Escolaridade pai/mãe
1	F	42	Não trabalha	----	Primário completo Sem escolaridade
2	F	20	Trabalha	Telemarketing	Fundamental incompleto Ensino Médio incompleto
3	F	36	Trabalha	Cuida de idosos	Fundamental incompleto Fundamental incompleto
4	M	27	Trabalha	Socorrista	Fundamental incompleto Fundamental incompleto
5	F	19	Não trabalha	----	Fundamental completo Fundamental completo
6	F	22	Não trabalha	----	Ensino Médio incompleto Fundamental completo

O processo de análise das entrevistas consistiu, em uma primeira fase, na “desconstrução” dos discursos para agrupá-los por temas. Sabe-se que esse processo analítico sofre críticas, mas também tem o apoio de muitos metodólogos, segundo os quais tal seccionamento permite maior garantia de rigor e precisão (Heras Montoya, 1997). O resultado desse procedimento mostra que algumas temáticas que julguei importantes não tinham significado para meus interlocutores. Por exemplo, as questões referentes às diretrizes curriculares para o ensino técnico (como o desenvolvimento de competências e projetos interdisciplinares) são totalmente desconhecidas dos alunos.

Aluna (25 anos, turma da manhã – 2º semestre):

Nunca ouvi falar nesse desenvolvimento de competências. Nós fazemos provas normais de todas as disciplinas. Há as apostilas, que seguimos e tem que estudar.

Aluna (20 anos, turma da tarde, 3º semestre)

Cada professor dá sua aula. Uma disciplina não tem a ver com a outra. Quer dizer ...até tem a ver, mas temos apostilas separadas e cada professor faz suas provas ou pede trabalhos.

Esse foi um dos dados anotados quanto ao alheamento do curso em relação aos parâmetros curriculares para o Ensino Técnico. Mais adiante, com o depoimento dos professores, poderemos discutir outras evidências.

No entanto, um aspecto da reforma do Ensino Técnico que toca bastante de perto os estudantes entrevistados diz respeito à separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico. Sobre esse tema, entre os 12 alunos entrevistados, houve uma tendência de que os mais jovens dissessem preferir que o Técnico fosse ministrado de forma integrada ao Médio (4 respostas). Os mais velhos apoiaram o Técnico de curta duração, pós-Ensino Médio. Tal resultado parece compreensível, pois, para aqueles optaram pelo Técnico muito tempo depois de terminarem o Ensino Médio, a possibilidade de um curso rápido é a solução mais apropriada. Para os mais jovens, a perspectiva de já ter uma formação técnica concomitante ao Ensino Médio talvez pareça o caminho mais rápido e produtivo.

O tópico referente aos indicadores da democracia interna (como o funcionamento do Grêmio, participação de alunos e pais em órgãos colegiados) não faz parte das atividades ou preocupações dos alunos entrevistados. As falas seguintes são ilustrativas

Aluna (18 anos, período da manhã, 2º semestre)

No ano passado eu estava no Colegial, então a gente participava mais. Eu estava todo dia aqui. Agora venho três vezes por semana, tenho estágio e estou procurando emprego. É outra vida. Não dá para ficar vendo o que acontece...

Aluno (26 anos, período da manhã, 2º semestre)

Esse negócio de Grêmio é mais para moleques. A gente trabalha, tem família, é muito puxado o curso. Também para nós não faz sentido a participação dos pais, não é?

Aluna (19 anos, período da manhã, 2º semestre)

Quando eu estava na outra escola, minha mãe ia nas reuniões, mas eu era moleca... Agora ela diz que estou por minha conta. É ter uma profissão e começar a trabalhar...

Aluna (19 anos, período da tarde, 3º semestre)

Já ouvi falar que esse Conselho Escolar funciona, que o aluno pode participar no que se vai fazer na escola, mas é mais para o pessoal do Ensino Médio, que fica mais tempo aqui. A gente resolve tudo direto com o diretor, se tem alguma queixa, ele ouve e resolve rapidinho.

A indiferença dos alunos quanto à sua participação no Grêmio e à sua representação em órgãos colegiados são características lamentáveis da dinâmica de muitas escolas. Enguita (1992) também levantou essa característica de distanciamento de estudantes secundaristas na Espanha em relação a suas instâncias representativas e conclui que tais instâncias constituem um elo frágil e cambiante entre os alunos e a direção e que, em geral, os representantes do alunado perdem legitimidade. No caso em tela, o alheamento dos jovens quanto aos órgãos associativos e colegiados pode ser também explicado por outras características desses alunos. Muitos desses jovens estão vivendo uma fase de transição, onde a qualificação profissional e a concomitante procura de um emprego, ou o exercício das responsabilidades do trabalho, são preocupações vitais. Além disso, não têm, como os universitários, uma perspectiva de longa preparação profissional e extensa permanência na escola, uma vez que o curso é de apenas três semestres. São, ainda, em geral, mais velhos do que os alunos do Ensino Médio e a frequência à escola somente em três dias da semana (uma vez que dois dias são reservados ao estágio) também não é de molde a facilitar sua integração mais orgânica à vida escolar. Do mesmo modo, a ausência dos pais é compreensível por se tratar de jovens que estão construindo ou já construíram sua autonomia em relação à família de origem.

Todavia, algumas providências do diretor podem estar apontando para uma maior participação do curso técnico na dinâmica e na cultura da instituição. O funcionamento do ambulatório (que, com a recente reforma, ficou mais visível para o resto da comunidade escolar) e a responsabilidade dos alunos da Enfermagem por campanhas de saúde parecem encaminhamentos importantes para reverter a distância entre os alunos do curso técnico e seus colegas do ensino médio. Os estudantes também valorizam essas inovações:

Aluna (18 anos, período da manhã, 2º semestre)

É bacana fazer plantão no ambulatório quando acontece alguma coisa. Vem aluna com dor de cabeça ou cólica e a gente pode dar um analgésico. Vem também quem caiu e se machucou, quem quer informação. Até professor vem pedir alguma coisa.

Aluno (27 anos, período da tarde, 3º semestre)

Como eu sou socorrista, logo me chamam se acontece alguma coisa. Acho isso bacana no ambulatório. Também foi muito bom a campanha que fizemos sobre Aids e uso de camisinha. Os alunos ficaram interessados. Teve cartazes e fomos em todas as classes falar e distribuir material.

Os temas que mais sensibilizam os alunos são dois: opiniões sobre o curso e aspirações profissionais. Nessas questões, houve críticas sobre os recursos disponíveis e sobre alguns procedimentos de alguns docentes, mas também opiniões positivas sobre a direção e professores.

Aluna (20 anos, período da tarde, 3º semestre)

Acho um absurdo a gente ter que comprar material. Tem que comprar desde o avental até seringa e agulha. Não tem nem aparelho para tirar pressão. A gente aprende com aparelho emprestado.

Aluna (21 anos, período da manhã, 2º semestre)

Tem professora que esta faltando muito. A gente já tem pouca aula e elas ainda faltam.

Aluna (18 anos, período da manhã, 2º semestre)

Tem um livro xerocado que serve para todas as matérias. Mas na biblioteca não tem nada para o nosso curso.

Aluna (42 anos, período da tarde, 3º semestre)

Ela estava faltando muito e chegando atrasada. Nós conversamos com ela, mas não adiantou. Então nós fomos falar com o diretor. Ele disse que já sabia e que estava tomando providências. Agora parece que não está mais acontecendo.

Aluna (21 anos, período da manhã, 2º semestre)

As provas são muito fáceis. É só repetir o que está no livro. Precisava puxar mais.

Aluna (36 anos, período da tarde, 3º semestre)

O diretor dá muita atenção para este curso. Se não fosse isso, a gente estava aqui meio jogada, esquecida. A idéia do ambulatório e da campanha de saúde foi dele.

Aluna (22 anos, período da tarde, 3º semestre)

O que é bom aqui é que a maior parte das professoras trabalha em hospital. Têm muita prática e dão sempre dicas legais. Também para o estágio elas facilitam muito.

Algumas dessas falas são muito elucidativas, como aquelas que indicam a posição firme do diretor no que diz respeito a inovações no curso e à disciplina docente. Como será discutido adiante com mais detalhes, o administrador aqui focalizado contraria certo padrão de atuação gestonária que evita o controle das ações docentes, em um pacto “perverso” não declarado em que o diretor se omite do controle e os professores, por sua vez, evitam imiscuir-se nos problemas da direção (Bardisa Ruiz, 1997).

As reclamações também demonstram que, embora os alunos não participem de órgãos colegiados, sabem se organizar para reivindicar alguns direitos,

como a frequência do professor. Esse é um caso bem ilustrativo de processos importantes que ocorrem na sala de aula, onde conceitos como poder, autoridade, influência, competência, etc. atuam como mecanismos de organização e regulação das relações sociais entre alunos e professores. Por meio de ação política, tenta-se regular as relações de poder e este fica mediatizado pela cultura que impera na sala de aula e na instituição (Bardisa Ruiz, 1997).

Aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que os estudantes focalizados são mais velhos, motivados para a profissionalização e premidos pela necessidade de arrumar trabalho, tendo, pois, um perfil muito diferente daqueles alunos mais jovens do Ensino Médio, que ainda não são responsáveis por sua autonomia financeira e que também não pretendem enfrentar o vestibular. No Ensino Médio, em turmas mais jovens, é comum que as faltas docentes sejam comemoradas como momentos de folga. Na escola estudada, no entanto, as relações de poder tomam outra forma e a cultura discente que prevalece não permite a cooptação dos alunos por meio de transgressões docentes que aliviarium o trabalho escolar. Adicionalmente, o exemplo de “empoderamento” discente registrado parece configurar uma mudança na cultura escolar mais ampla, mudança essa centralizada na figura do diretor, que está aberto às reivindicações dos estudantes e não parece disposto a transigir em relação a algumas normas do magistério.

Junto aos alunos, o estágio não é um tópico consensual. Foram ouvidos elogios ao processo e críticas.

Aluno (26 anos, período da manhã, 2º semestre)

Acho muito bom o estágio ser no horário da aula. Assim, quem trabalha no outro período faz tranqüilamente o estágio.

Aluna (19 anos, período da tarde, 3º semestre)

Na teoria a gente faz estágio desde o começo, mas não tem lugar para todo mundo no mesmo dia. Então, a gente fica sem aula e sem estágio.

Sobre esse tema, as entrevistas com o diretor, que serão discutidas adiante, trazem outros dados que podem esclarecer a questão.

Uma apreciação otimista dos assuntos levantados revelou-se em relação ao mercado de trabalho para os egressos do curso. Todos os entrevistados foram unânimes em dizer que têm certeza de que não faltará emprego ou melhores oportunidades, uma vez que obtenham o certificado. Nesse sentido, o estágio em hospitais, embora possa ser até um processo precário, encoraja-os a construir boas perspectivas para o futuro profissional. Adicionalmente, a inserção dos professores na profissão é um exemplo estimulante. Nesse aspecto, os depoimentos dos alunos vão na contramão dos resultados do estudo de Willis (1977), pois, ao contrário dos adolescentes ingleses ouvidos naquela

pesquisa, os jovens do curso técnico de Enfermagem valorizam a formação escolar como importante passaporte para sua inserção laboral e promoção social.¹⁴

Aluna (22 anos, período da tarde, 3º semestre)

A gente vê nos hospitais que falta pessoal do técnico. Eles até perguntam quando a gente vai terminar o curso. Acho que vai ser fácil conseguir emprego.

Aluna (36 anos, período da tarde, 3º semestre)

Veja... eu cuido de idosos. Se eu já tivesse o curso, poderia trabalhar em casa de saúde, registrada e tal. Porque eles gostam de dizer que têm gente especializada... é aí que eu vou entrar. É o mesmo trabalho que eu faço, mas com diploma é mais reconhecido.

Aluno (26 anos, período da manhã, 2º semestre)

Como bombeiro, um diploma de técnico em enfermagem vai me ajudar muito na carreira.

Por outro lado, não foram registradas expressões de idealização da profissão. A escolha do curso parece ter ocorrido mesmo em função das boas oportunidades no mercado de trabalho.

Aluna (42 anos, período da tarde, 3º semestre)

Eu só trabalhei quando mocinha em casa de família. Depois foi só criar os filhos. Agora acho que, na minha idade, é muito mais fácil arranjar um emprego com carteira assinada como enfermeira.

Aluna (18 anos, período da manhã, 2º semestre)

Emprego está difícil, mas nessa área é bem mais fácil. Eu até estou fazendo um curso de informática também, mas tem mais gente que quer mexer com computador do que mexer com doente. Então, acho que vai ser mais fácil para mim com esse diploma do técnico de enfermagem.

Aspirações ao curso superior foram expressas pelas alunas mais jovens; tanto os dois homens entrevistados quanto as estudantes de maior idade disseram não ter perspectiva de continuação dos estudos no terceiro nível. No entanto, as mais jovens, ou seja, cinco alunas do período da manhã e três do período da tarde manifestaram intenção de, mais adiante, quando tivessem um melhor emprego, ingressar no curso superior. Não há planos para ingresso em universidades públicas. Aqui, as jovens mostram-se bastante pessimistas (ou realistas?) sobre sua formação, considerando-a insuficiente para concorrer a vagas no ensino superior gratuito. Chamou, também, atenção a falta de informação desses jovens sobre o Programa ProUni.

Aluna (19 anos, período da manhã, 2º semestre)

Vou ter que juntar algum dinheiro antes de tentar a faculdade. Mas quero fazer, sim... Tem que ser escola particular porque na Federal e na Estadual é muito difícil.

Aluna (20 anos, período da tarde, 3º semestre)

Ouvi falar do ProUni, mas eu já tinha acabado o Ensino Médio. Acho que tem que estar no 3º ano.

¹⁴ Evidentemente, a explicitação dessa diferença é apenas ilustrativa, não se pretendendo estabelecer qualquer vínculo comparativo, em vista das enormes diferenças econômicas, sociais e culturais entre os dois contextos.

De outra parte, não foi encontrado qualquer eco de uma formação mais ampla, que contemplasse, por exemplo, os aspectos críticos da área da saúde e sua relação com a estrutura econômica e social do País. A análise das entrevistas com os docentes darão mais subsídios para essa discussão; todavia, os depoimentos dos estudantes já anunciam que esse tipo de formação não é a preocupação dos professores e nem dos alunos. Essa ausência de crítica indica uma lacuna muito grave em um curso como Enfermagem, que se propõe a preparar profissionais para atuação em área social, de importância vital e muito carente.

Aluna (25 anos, período da manhã, 2º semestre)

Não tem tempo para discutir esses problemas que tem a ver com a miséria do País, a falta de saúde. Isso a gente sabe que existe, mas aqui tem que ver com o que vamos fazer lá fora, no trabalho

Aluna (19 anos, período da tarde, 3º semestre)

Esses assuntos a gente tinha algumas vezes no Ensino Médio. Eu tive um professor de História que sempre trazia esses problemas para a gente debater. Mas aqui é curso profissional. É muito curto e tem que passar para nós as técnicas de trabalho.

Aluno (26 anos, período da manhã, 2º semestre)

Olha, aqui mal dá para aprender o que técnico tem que saber para trabalhar na área. Não tem tempo para debater esses assuntos de informação geral.

Tais expressões dão argumento para os analistas que defendem a necessidade de uma formação mais integral dos técnicos de nível médio. A separação entre “as técnicas” e o “contexto” tende a ficar mais robusta e naturalizada em virtude da estrutura exclusivamente técnica do curso. Veremos, mais adiante, como os docentes se manifestaram sobre esse tema.

VI.2.2 Depoimentos dos alunos dos cursos técnicos do CENTEC

Os alunos dos cursos técnicos do CENTEC foram ouvidos por meio de entrevistas realizadas com quatro grupos formados por quatro ou cinco jovens, cada grupo correspondente a um dos cursos oferecidos. Os entrevistados foram escolhidos aleatoriamente entre aqueles que se apresentaram espontaneamente para essa interlocução. Os quadros seguintes trazem algumas características dos depoentes. Importante notar que, tal como registrado no curso de Enfermagem da escola estadual, o nível de escolaridade dos pais é sempre inferior à dos alunos.

Alunos 1º semestre do curso de Fruticultura

Aluno	Sexo	Idade	Trabalha/ Não trabalha	Função	Escolaridade Pai/mãe
1	M	38	Trabalha	Encarregado irrigação	Fundamental incompleto Sem escolaridade
2	F	23	Trabalha	Auxiliar de escritório	Fundamental completo Fundamental incompleto
3	F	24	Não trabalha	----	Fundamental completo Fundamental completo
4	M	42	Trabalha	Encarregado de turma	Sem escolaridade Sem escolaridade

Alunos do 3º semestre do Curso Meio Ambiente

Aluno	Sexo	Idade	Trabalha/ Não trabalha	Função	Escolaridade Pai/mãe
1	F	21	Não trabalha	----	Fundamental incompleto Fundamental incompleto
2	F	21	Trabalha	Auxiliar de escritório	Fundamental completo Fundamental completo
3	M	25	Trabalha	Auxiliar de Laboratório	Fundamental completo Fundamental incompleto
4	F	25	Não trabalha	----	Fundamental incompleto Sem escolaridade

Alunos do 5º semestre do Curso de Eletroeletrônica

Aluno	Sexo	Idade	Trabalha/ Não trabalha	Função	Escolaridade Pai/mãe
1	M	23	Trabalha	Entregador	Sem escolaridade Sem escolaridade
2	M	25	Trabalha	Eletricista	Fundamental incompleto Fundamental incompleto
3	M	24	Trabalha	Digitador	Fundamental completo Fundamental completo
4	M	25	Trabalha	Ajudante de produção	Sem escolaridade Fundamental incompleto
5	M	23	Não trabalha	----	Fundamental incompleto Fundamental incompleto

Alunos 4º Semestre Curso de Mecânica

Aluno	Sexo	Idade	Trabalha/ Não trabalha	Função	Escolaridade Pai/mãe
1	M	31	Trabalha	Manutenção	Sem escolaridade Sem escolaridade
2	M	20	Não trabalha	----	Fundamental incompleto Fundamental incompleto
3	M	21	Trabalha	Ajudante de produção	Fundamental incompleto Sem escolaridade
4	M	24	Trabalha	Auxiliar de mecânico	Fundamental completo Fundamental completo
5	M	23	Trabalha	Recenseador	Fundamental completo Fundamental completo

As entrevistas com esses grupos demonstraram que os alunos de Fruticultura estavam entusiasmado com a escola. Pode-se supor que o fato de estarem apenas iniciando o curso não lhes permite uma avaliação mais crítica. Os alunos do curso de Meio Ambiente foram críticos, apontando falhas da escola, mas também destacaram a atuação competente de professores. Por outro lado, os alunos de Mecânica e os de Eletroeletrônica teceram fortes restrições a diversos aspectos de seus cursos.

A avaliação positiva do curso por parte dos alunos de Fruticultura é notável pelo fato de que, por ser curso noturno, não há oferta de experiência de campo. Todo o currículo é apenas teórico. Entre os quatro entrevistados, os mais otimistas eram os dois alunos mais velhos (de 38 e 42 anos), ambos colegas de trabalho em uma empresa de fruticultura multinacional, instalada em município vizinho. O entusiasmo desses dois trabalhadores era mais admirável porque ambos viajavam 8 horas por dia (4 horas para vir à escola e 4 para voltar). Uma análise mais cuidadosa, sugere que a aprovação integral do curso talvez seja apenas um apêndice de seu entusiasmo pelo trabalho. As condições oferecidas pela empresa estrangeira (moradia, cesta básica, assistência médica, escola para os filhos) são tão inusitadas na região que, ao surgir a oportunidade de fazer o curso técnico muito relacionado à sua atividade laboral, os trabalhadores não medem sacrifícios. Acresce, ainda, o fato de que a empresa flexibiliza o horário de saída, de forma que seus funcionários estejam às 19 horas na escola.

Aluno (38 anos, 1º semestre, curso Fruticultura)

Dá muito orgulho trabalhar lá. Ela [a empresa] dá tudo. Casa, escola para os meninos, assistência média, cesta básica. Ainda a gente sai às 3 horas para estar aqui às 7. Quem faz isso? Então, a gente tem que reconhecer e fazer também o máximo... A gente chega às 2 da madrugada e levanta às 7. Mas tem que ser assim...

Quanto à falta de experiência de campo, os alunos que já trabalham na área dizem que não faz falta porque “a prática a gente tem, falta mais é a teoria”. As outras alunas entrevistadas não têm nenhuma familiaridade com o trabalho no campo. Ambas moram na cidade e uma delas é auxiliar de escritório. Nessas circunstâncias, demonstraram não perceber a importância das aulas práticas. Além disso, sua motivação para o curso é bastante fluída, não acreditando muito que possam trabalhar na área.

Aluna (23 anos, curso de Fruticultura, 1º Semestre)

Vim fazer o curso por falta de opção. Queria fazer curso de computação, mas está difícil entrar na Universidade Estadual, mas acho difícil ir trabalhar lá na serra.

Aluna (24 anos, curso de Fruticultura, 1º Semestre)

Eu trabalhava na indústria, mas era turno da noite. Não agüentei, era muito puxado... Sai de lá no ano passado e fiquei parada. Então resolvi fazer um curso técnico, mas acho também difícil arranjar emprego na área.

As duas falas acima são muito elucidativas das dificuldades dos jovens, tanto no mercado de trabalho quanto na busca de melhor formação.

Entre os entrevistados do Curso de Meio Ambiente, destacou-se pelo otimismo o jovem de 25 anos que trabalha como estagiário no laboratório da escola. De outra parte, as três alunas do grupo também fizeram elogios ao curso e a alguns docentes.

Aluno (25 anos, 3º semestre Curso Meio Ambiente)

Foi uma oportunidade que não dava para perder. A professora me convidou para trabalhar no laboratório de análise. Eu estava no 2º semestre e sempre gostei da prática no laboratório. Agora estou registrado aqui como funcionário. A gente faz análises de solo e de água para empresas. O curso é muito bom e dá muito conhecimento.

Aluna (21 anos, 3º semestre, Curso Meio Ambiente)

Tem professores esforçados, mas tem uma que é a melhor. Dá para aprender bastante com ela no laboratório. Mas também ela se esforça para levar a gente para o campo. No Sábado passado, por exemplo, nós fomos até o Açude X para ver as condições do solo para irrigação. Foi muito bom.

As reclamações, no entanto, dirigem-se à administração da escola. A maior queixa diz respeito ao fato de que se sentem “esquecidos” em diversas situações escolares.

Aluna (21 anos, 3º semestre, Curso Meio Ambiente)

No ano passado, saiu a primeira turma do curso técnico. Na entrada da escola tinha uma faixa cumprimentando apenas as turmas dos tecnólogos. Para nós, nenhuma palavra...

Aluna (25 anos, 3º semestre, Curso Meio Ambiente)

O diretor começou no ano passado. Ele não veio conhecer a gente, não veio se apresentar. A gente nem sabe direito quem é ele... nem o que ele faz ou pretende.

Esse distanciamento entre a direção e os estudantes, o qual, sem dúvida, tolhe oportunidades de envolvimento discente na vida escolar e de participação em instâncias decisórias, nos remete a uma questão levantada por Bardisa Ruiz (1997) em seu estudo sobre escolas secundárias espanholas:

Podemos preguntarnos si los centros educativos son organizaciones en las que los alumnos aprenden a ejercer el derecho y la responsabilidad que requiere la participación en las decisiones que les incumben, y si en tales instituciones encuentran el clima, el tiempo y el espacio adecuado para ejercerlos. (p. 42)

Os depoimentos recolhidos (e outras observações de campo) indicam que, no caso estudado, não há disposição institucional para tal tipo de formação. Além disso, é importante enfatizar que o ambiente de ausência de comunicação e de informação, em que vivem os alunos focalizados, incide sobre o componente psicoafetivo da participação. Se os jovens carecem de informação e não dispõem de canais de comunicação adequados, é difícil que possam se interessar e se envolver com temas de caráter mais geral e que sejam conscientes dos problemas que derivam do funcionamento cotidiano da escola (Velázquez Buendía, 1997).

Por outro lado, é interessante notar que os quatro entrevistados do Curso de Meio Ambiente expressaram planos para continuar os estudos em nível superior, enquanto que entre os alunos do curso de Eletroeletrônica, apenas um deu resposta positiva quanto à aspiração à universidade.

Aluno (23 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

Quero fazer faculdade, sim. Mas preciso arrumar um emprego melhor.

Aluno (25 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

No meu trabalho vai adiantar o diploma de técnico, não precisa da universidade. Acho que vou sair de ajudante geral e passo para os aparelhos de teste. Mas é que eu já mexo um pouco lá e com o diploma vão ter mais confiança em mim.

Os estudantes de Eletroeletrônica entrevistados faziam parte da turma de seis concluintes do curso no final de 2006, curso começado no segundo semestre de 2004. O grupo inicial era composto por 23 alunos. A grande evasão ao longo do curso pode ter diversas explicações. Os entrevistados fizeram várias críticas que podem estar na raiz do lamentável fato registrado.

Aluno (25 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

A gente aprende muito pouco. Já estamos saindo da escola e sabemos muito pouco. Aqui a preferência ou é para os tecnólogos ou para as turmas de empregados da indústria X, que paga a escola pelo curso.

Aluno (24 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

Está vendo aqueles aparelhos ali? A gente não sabe nem o nome deles. Ninguém mexe ali, a não ser os professores para fazerem serviços que a empresa paga.

Aluno (25 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

Eu sou eletricista já faz tempo. Então, alguma coisa eu já sabia, mas o que eu queria aprender de novo em eletrônica foi muito pouco.

Houve observações quanto a um suposto privilegiamento de cursos vendidos à indústria.

Aluno (23 anos, Cursos de Eletroeletrônica, 5º semestre)

No época da Copa do Mundo, aqueles alunos (do curso pago pela indústria) escolheram o horário que queriam do curso. Nós ficamos sem aula.

Aluno (25 anos, Cursos de Eletroeletrônica, 5º semestre)

Aqueles equipamentos que nós nem sabemos os nomes, eles (os alunos dos cursos pagos) já têm conhecimento.

Alguns desses alunos têm pouca perspectiva de trabalharem na área.

Aluno (24 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

Não sei se vou trabalhar de técnico... mas o diploma é importante, abre portas...

Aluno (25 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

Eu que estou fora da área não sei o que vou fazer com o diploma de técnico. Se eu procurar emprego de técnico, vão ver que não tenho prática de nada e quase não sei nada...

Os últimos depoimentos indicam uma contradição, pois embora o diploma seja valorizado (1º interlocutor), há preocupação com a falta de aprendizagem (2º interlocutor). De toda forma, pode-se dizer que o credenciamento escolar é valorizado como instrumento de inserção social e profissional, como também expressou um aluno do Curso de Mecânica.

Aluno (21 anos, Curso de Mecânica, 4º Semestre)

O curso me valoriza dentro da fábrica. Agora sou ajudante geral, é muito pouco ... mas espero progredir depois do curso... já me prometeram...

Assim, de modo geral pode-se reafirmar que resultados obtidos se distanciam dos dados colhidos pelo estudo de Willis (1977) junto a alunos ingleses¹⁵.

Ainda, é preciso notar que, em meio a muitas críticas, destaca-se a avaliação positiva que os alunos de Eletroeletrônica fizeram do coordenador do curso.

Aluno (24 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

O Coordenador é esforçado. Quando temos uma queixa, ele procura resolver, mas ele manda pouco.

Aluno (25 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

A gente pode chegar para ele e contar o que está acontecendo. Ele ouve e vai tentar resolver. Ele sempre vem com alguma resposta.

De toda forma, essas expressões dos alunos parecem indicar que suas vozes são pouco ouvidas, uma vez que o único canal disponível parece ser o do coordenador do curso, o qual, no entanto “manda pouco”. Nesse sentido, pode-se expressar aqui a mesma preocupação de Bardisa Ruiz (1997) com a situação dos alunos das escolas espanholas, quando pergunta: “*Son sus voces silenciadas? O, peor aún, como, qué, ante quien y cuándo pueden hablar? Sobre qué ideas, cosas, relaciones... pueden opinar, proponer, criticar, reclamar, rechazar...?*” (p. 43).

¹⁵ Ver nota de rodapé n. 14.

De outra parte, esses alunos da Eletroeletrônica, que estavam terminando o curso, queixam-se da sua duração.

Aluno (24 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

Olha, não precisava ser 5 semestres. Com 3 semestres a gente podia aprender tudo o que espicham para 5 semestres. O nível superior tem só dois semestres a mais.

Entre os cinco entrevistados do curso de Mecânica, três trabalham em indústria. No entanto, todos tinham críticas ao curso.

Aluno(31 anos, Curso Mecânica, 4º semestre)

Falta prática de laboratório. Até tem máquinas, mas a gente não usa. Eu trabalho no ramo e para mim fica mais fácil. Mas quem está fora, o curso não adianta muito.

Aluno (20 anos, Curso de Mecânica, 4º semestre)

Falta prática. É muita teoria e o laboratório não ajuda muito. Já tentei estágio por minha conta, mas não consegui nada. Sem prática, como vai ser no trabalho?

Aluno (23 anos, Curso de Mecânica, 4º semestre)

Tem equipamento bom, de precisão, mas a gente não usa. Serve só para fazer serviços para as indústrias.

Em todas as entrevistas, perguntados sobre os métodos de trabalho e de avaliação usados pelos docentes, alunos de todos os cursos mencionaram o recurso a apostilas e a outros materiais (como vídeos). Não foi mencionada a indicação de livros. A avaliação é feita por provas ou trabalhos. Nenhum dos entrevistados havia ouvido a expressão “desenvolvimento de competências” ou “trabalho interdisciplinar”.

Quanto à questão do estágio, os grupos foram unânimes em lamentar a ausência de procedimentos da administração dos cursos que facilitassem a obtenção de estágios. No entanto, principalmente aqueles que trabalham, reconhecem a dificuldade de estágios quando não há tempo disponível para tal.

Aluno (24 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

A dificuldade é o estágio. A gente tem que se virar para arrumar. Mas quem trabalha o dia todo fica difícil.

Aluno (23 anos, Curso de Mecânica, 4º semestre)

Tem que ter estágio, mas como e onde? É muito difícil, principalmente para quem trabalha.

Sabe-se que, em qualquer especialização, os estágios sempre se tornam um problema para os alunos do noturno que trabalham durante o dia. Se não existe empenho da escola, como um todo (com as exceções registradas), para se contornar essa situação, o problema dos alunos fica maximizado.

Como não existem órgãos colegiados na escola, os alunos não têm noção da forma como funcionariam. Também não existe Grêmios¹⁶ ou qualquer movimento mais coletivo dos alunos.

Aluna (21 anos, Curso de Meio Ambiente)

Nunca ouvi falar em Grêmios ou Conselho Escolar. Também a gente fica pouco tempo na escola. Também não tem qualquer movimento para reclamar em conjunto. Eu fiquei indignada com a faixa que cumprimentava os tecnólogos e esquecia de nós. Mas ninguém vai falar lá na frente.

Aluno (24 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

Não tem essa de falar todo mundo junto. Aqui cada curso se vira. Nós aqui temos sorte com o Coordenador porque podemos falar com ele e ele se esforça para resolver.

Aluno (23 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

Nunca teve Grêmios, não. E do jeito como tem pouco aluno não tem como organizar. Também todo mundo chega cansado aqui e só quer ir embora rapidinho.

Em certo sentido, as falas acima autorizariam estender-se aos alunos da escola do CENTEC a mesma análise feita para o curso de Enfermagem da escola estadual quanto à participação em órgãos representativos ou associativos. Ou seja, são alunos mais velhos, muitos com inserção laboral, e sem disponibilidade para participação mais ativa na vida escolar. No entanto, na escola estadual, além de haver Grêmios instalado e Conselho Escolar com participação dos alunos do Ensino Médio, há canal aberto direto para a comunicação entre alunos e direção. No CENTEC, por outro lado, como já comentado, a voz dos alunos parece mais abafada, sem canais institucionais ou informais para se expressarem. Assim, a partir dos dados, há uma aproximação das conclusões de Bardisa Ruiz (1997) quando essa autora afirma que os alunos não têm, em geral, oportunidade de vivenciar na escola relações sociais que poderiam ajudá-los a compreender e atuar socialmente a partir de uma perspectiva participativa.

É importante registrar, ainda, que também não há recursos escolares que facilitem aos alunos uma compreensão menos massificada das relações que estruturam a sociedade mais ampla. Embora os cursos sejam de cinco semestres e, para os cursos de Eletroeletrônica e Mecânica, haja um primeiro semestre de reforço de disciplinas gerais, como Física e Matemática, não há espaço para uma abordagem mais histórica e humanística dos conteúdos técnicos. Perguntados sobre orientação que possam ter recebido sobre as relações entre desenvolvimento econômico e emprego, problemas socioeconômicos regionais e nacionais, meus interlocutores foram unânimes em afirmar

¹⁶ Soubemos que somente em 2007, os alunos dos cursos superiores de tecnologia iniciaram a mobilização para fundar Centros Acadêmicos.

que não há espaço nos cursos para discussões desse tipo. Nem mesmo os alunos do Curso de Meio Ambiente expressaram algum conhecimento da dimensão política da área.

Aluno (25 anos, Curso Meio Ambiente, 3º semestre)

Aqui a gente está se preparando para trabalhar para empresas, no campo, para melhor aproveitar o solo e a água. Precisa de muita técnica, hoje e o curso está voltado para isso.

Aluno (25 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

Os professores são engenheiros e tecnólogos. Não tratam de outros assuntos. Só os profissionais... por exemplo, eles dão dicas sobre o mercado de trabalho, como conseguir o emprego, como se apresentar...

Embora essa omissão da formação mais abrangente dos jovens seja universalizada, o registro dessa lacuna sempre é de se lamentar. Puelles (1986), apud Bardisa Ruiz (1997), questiona essa falha da organização escolar, perguntando:

Proporciona la educación los conocimientos y la experiencia vivida para poder enjuiciar los acontecimientos políticos, sociales y culturales, etc., y, en consecuencia, decidir sobre temas de su comunidad? (p.42)

No caso estudado, a resposta a essa questão seria, sem dúvida, negativa.

Houve, por outro lado, restrições aos professores, principalmente a alguns dos mais jovens, mas também expressões de apreço aos profissionais mais experientes.

Aluno (24 anos, Curso de Eletroeletrônica, 5º semestre)

O problema é que tem professor que sabe a matéria, mas não sabe ensinar bem. Mas isso é de menos, até dá para conversar, perguntar e a gente aprende. São profissionais respeitados ... O pior são os mais jovens que não sabem ensinar, mas também não sabem o conteúdo técnico.

Aluno (23 anos, Curso Eletroeletrônica, 5º semestre)

O cara acabou de ter o diploma de tecnólogo e já vem aqui ensinar. Não tem prática das técnicas e também não tem prática de professor.

Os depoimentos dos alunos das duas escolas indicam que os mesmos constroem valores a partir de modelos profissionais representados pelos professores. Na escola estadual, são as enfermeiras, com empregos estáveis em hospitais, as professoras mais admiradas e, na escola do CENTEC, os professores-engenheiros, com experiência de trabalho em indústria, são os mais valorizados. Parece confirmarem-se, assim, as conclusões de Rivas (1992), segundo as quais os alunos constroem seus próprios heróis e heroínas, assim como os mitos e lendas, o que acaba por estabelecer os padrões da atuação discente na sala de aula e na escola, bem como os mecanismos de regulação das relações sociais entre alunos e entre estes e os professores.

VI.3 A voz dos professores¹⁷

Mesmo que o professor, atemorizado por responsabilidades desproporcionadas, se refugie na rotina, não deixa de ser nunca o artífice da formação essencial do aluno. (Georges Gusdorf, em Professores para quê?)

VI.3.1 Depoimentos dos professores do curso técnico da escola estadual

Como já explicitado, entre as doze professoras do curso¹⁸, quatro foram entrevistadas. Três dessas interlocutoras são enfermeiras formadas em nível superior e exercem a profissão em hospitais da cidade, sendo que uma delas desempenha, mais ou menos informalmente, a coordenação do curso. A última entrevistada é professora de disciplina básica, geral, e também leciona em uma escola particular.

Minha curiosidade a respeito do corpo docente estava bastante aguçada, uma vez que me intrigava o fato de ser esse o único curso técnico de nível médio, administrado pela Secretaria da Educação, que restou no Estado do Ceará a partir da decisão do governo estadual de transformar todos os cursos técnicos e profissionalizantes em cursos do Ensino Médio regular. Podia-se supor um grupo muito unido e assertivo, que lutou para conservar um curso importante para a comunidade.

A primeira entrevistada foi a coordenadora¹⁹, que, além de trabalhar em hospital, também dá aula em curso superior de Enfermagem. Essa profissional já havia sido mencionada por outros interlocutores como a grande mentora da ação que culminou com a sobrevivência do curso. De fato, essa professora relatou a história da resistência do grupo e pareceu ser a líder do movimento. Disse que seu maior argumento junto à Secretaria da Educação referia-se à fácil inserção dos alunos no mercado de trabalho. Conseguiu, também, dos hospitais em que os professores trabalham e os alunos estagiam, declarações de que os estudantes são bem preparados. Diante desses trunfos, a SEDUC acabou permitindo a continuidade do curso.

Esse sucesso pode ser analisado como a organização de um grupo de interesse muito forte, que reuniu argumentos importantes, como a facilidade de inserção

¹⁷ Os professores das duas escolas foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e apresentaram-se espontaneamente para entrevistas, tendo garantido o sigilo dos depoimentos. Após a coleta de dados, a entrevistadora convidou os professores interessados, em cada escola, para uma conversa sobre os problemas levantados pela pesquisa.

¹⁸ Interessante notar que todo o corpo docente do curso é formado de profissionais do sexo feminino. Em parte, essa característica talvez possa ser atribuída pela tradição feminina da atividade de Enfermagem.

¹⁹ Na verdade, não existe o cargo ou a função de coordenadora. Essa professora, por sua liderança histórica no movimento vitorioso de preservação do curso, é considerada informalmente sua coordenadora.

dos concluintes no mercado de trabalho, para convencer o órgão central. Não se pode excluir, todavia, outras influências exógenas na decisão governamental, como o lobby feito por deputado da região, como nos sugeriu o antigo diretor, entrevistado na pesquisa anterior (Zibas, Krawczyk, 2005).

Antigo diretor (em entrevista feita em 2002, para a pesquisa anterior)

O curso de Enfermagem continuou, embora todos os cursos técnicos do estado tenham sido fechados... um deputado se interessou pelo assunto e deu uma força aos professores ...

Todavia, a concessão governamental teve a outra face: a total falta de financiamento para a manutenção do curso. Desde 1998 até 2006, o curso viveu de sobras do Ensino Médio. Nesse cenário, os alunos contribuíram e contribuem financeiramente para a compra de material mínimo para o laboratório e ambulatório.

Perguntada se algo mudou com a nova direção, minha interlocutora disse aprovar a reforma do espaço físico e os procedimentos que estão facilitando a maior interação entre os alunos do curso técnico com seus colegas do ensino médio, conforme registrado por meio das entrevistas com os estudantes. No entanto, não pareceu muito entusiasmada, em vista da falta crônica de recursos.

Professora-coordenadora

Os alunos gostaram da abertura do ambulatório e a campanha de saúde do ano passado também foi interessante. Mas ainda falta de tudo no laboratório e no ambulatório.

Sobre a reforma do Ensino Técnico, a única referência, que a entrevistada tinha, dizia respeito à nova possibilidade de integração entre o Ensino Técnico e o Médio, à qual se diz favorável, embora faça restrições.

Professora-coordenadora

É bom ter essa opção para o jovem do Ensino Médio [fazer o Ensino Técnico integrado]... Mas os alunos mais novos têm dificuldade de optar... Há maior evasão, pois descobrem que não era o que queriam... Mas a oferta de ensino só técnico também tem que existir porque existe demanda de gente mais velha que quer uma oportunidade de se profissionalizar.

Quanto à reforma curricular, informou nunca ter tido acesso às diretrizes e aos parâmetros da reforma. Nesse sentido, o currículo nada mudou nos últimos 10 anos, sendo que todos os professores seguem apostilas que também são usadas em cursos superiores de Enfermagem, nos quais diversos docentes dão aulas.

Professora-Coordenadora

Nós seguimos o mesmo conteúdo que é dado no curso superior, mas simplificamos algumas coisas, mesmo porque aqui não tem material para aulas práticas. Mas o curso é muito bom e os egressos têm facilidade de arrumar emprego.

Não existe, também, planejamento conjunto dos professores.

Professora-Coordenadora

Nós trabalhamos juntas há muito tempo e também na faculdade. Não há necessidade de planejar cada ano. Cada uma já sabe o que dar e o que as colegas estão dando. Fazemos um time muito unido... Se vier o curso integrado ao Médio, então vamos ter que rever algumas coisas, inclusive vamos ter que planejar junto com os professores do ensino médio.

Aqui é necessário ressaltar a prevalência da conhecida cultura docente individualista, que valoriza o trabalho solitário dos professores. A referência a “um time muito unido” não empalidece o fato de que as professoras não reservam qualquer espaço para trabalho coletivo. A persistência de velha rotina de antigas companheiras é a justificativa para a atuação isolada. Além disso, o total alheamento em relação à reforma curricular é um exemplo extremo da distância entre a formulação de políticas e sua implementação, da qual nos alertam diversos autores (Ezpeleta, 2002).

A entrevistada mostrou-se orgulhosa de um fato ocorrido em 2004, quando sete alunas do curso foram aprovadas em concurso público para o cargo de Técnico em Enfermagem no Hospital Universitário. Também valorizou o sistema de estágio aberto a todos os alunos graças à inserção das professoras nos hospitais, embora não haja controle sistematizado nem das atividades dos estudantes nos estágios ou de sua presença.

Professora-Coordenadora

É difícil um curso técnico proporcionar estágio garantido para todos os alunos. Nós conseguimos isso e os resultados são excelentes porque só a prática faz o profissional. Quando nossas alunas foram aprovadas no concurso do Hospital Universitário ficou muito claro para elas o valor do estágio... Os estágios acontecem duas vezes por semana e todos devem ir, mas não há, assim, um controle rígido, porque muitos trabalham em outros locais...

A coordenadora, ao contrário do que afirmaram os alunos, disse que a preocupação do curso é com a formação mais integral possível. Destacou a questão da ética profissional, abordada, segundo ela, por todas as professoras.

Professora-Coordenadora

É claro que um profissional da saúde tem que ter uma visão ampla. Nós aqui temos muita consciência disso e procuramos, em cada disciplina, deixar claro a questão da ética, do compromisso do enfermeiro com o bem de todos.

Depois do depoimento dessa docente, não foi possível conseguir que as outras entrevistadas aportassem qualquer nova informação. Aliás, uma delas foi muito reticente durante a entrevista, insistindo continuamente que a coordenadora seria a única pessoa credenciada a falar sobre o curso como um todo.

Professora

Eu só venho dar a minha aula. Não tenho, assim, uma visão mais geral dos problemas do curso. Eu sei que para minha disciplina os recursos de laboratório não existem. A biblioteca também não tem livros a respeito. Mas quem pode falar mais sobre isso é a nossa coordenadora.

As duas outras docentes mostraram-se mais abertas, mas também nada acrescentaram ao que já havia sido registrado a partir da entrevista com a coordenadora. Uma delas sugeriu sentir-se um tanto alheia ao curso, em vista de não ser enfermeira formada, mas licenciada em disciplina geral.

Professora

Quem compreende melhor a totalidade da formação de enfermagem só pode ser as professoras que são enfermeiras. Eu fico mais restrita à minha disciplina que é básica, mas não especializada para o técnico.

Algumas afirmações são comuns aos depoimentos das três últimas professoras, como a confirmação da ausência de planejamento conjunto e o desconhecimento das diretrizes curriculares.

Professora 1

Não ouvi falar nada a respeito dessas diretrizes para o Técnico. Acho que para o Ensino Técnico é difícil ter uma direção única, porque cada especialização é diferente... aliás, cada disciplina também tem suas necessidades específicas e cada professor tem a sua responsabilidade...

Professora 2

Não há um planejamento comum, mas como usamos apostilas do mesmo livro, há uma coerência entre os cursos...mas cada professora decide do andamento de suas aulas, as formas de avaliar, etc.

A atuação das professoras entrevistadas parece claramente refletir o caráter “insular” que historicamente tem caracterizado o trabalho docente. A falta de coordenação não permite uma visão colegiada em que os fins educativos, a seleção do currículo e a organização da grade sejam os suportes da identidade do curso. Como já comentado anteriormente, esse caso configura-se muito claramente como predominância da cultura docente individualista. Ao tratar do tema, Bardisa Ruiz (1997) aponta que o individualismo é, eufemisticamente, reivindicado na escola como “liberdade de ensino”. Segundo essa autora, o recorrente discurso docente, segundo o qual “*en mi aula no se mete nadie; nadie me dice lo que tengo que hacer; nadie controla lo que hago; tengo autonomia*” (p.41), camufla o fato de que essa atitude autocomplacente impede que os professores participem das decisões mais fundamentais para o governo da escola. A constituição insular do trabalho docente está, em geral, baseada em um pacto raramente explicitado: o diretor não controla os professores e esses não interferem em assuntos da direção. Entretanto,

como veremos mais adiante, no curso de Enfermagem esse pacto talvez esteja prestes a se desfazer.

De outra parte, a confirmação do completo alheamento das professoras em relação à reforma curricular nos remete à importância de se considerar os processos de apropriação quando estudamos a relação entre políticas educacionais e sua implementação. Como bem ressalta Ezpeleta (2002), a escola sempre “re-interpreta” as orientações oficiais, alterando, filtrando, reduzindo, ampliando, ou seja, “re-significando” seus conteúdos. O caso focalizado é um exemplo extremo da ilusão oficialista que supõe completa isonomia entre a letra das normas e a realidade escolar.

VI.3.2 Depoimentos dos professores dos cursos técnicos do CENTEC

Como já explicitado, entre os 35 professores que dão aulas nos cursos técnicos, entrevistamos dois grupos formados 6 professores do curso de Eletroeletrônica e 4 professores-coordenadores dos quatro cursos. Entrevistas individuais foram feitas com: 1 professor de disciplina básica, 1 professora do curso de Fruticultura, 1 professora do curso de Meio Ambiente, 1 professor encarregado de laboratório e 1 professor da graduação (curso superior de tecnologia).

A primeira característica dos entrevistados refere-se à alta qualificação da maioria, pois quase todos têm cursos de especialização ou pós-graduação em suas respectivas áreas. Os profissionais com menor qualificação são aqueles formados tecnólogos na própria escola, os quais, em geral, são encarregados dos diferentes laboratórios. Todavia, há indícios de que a tendência é a substituição dos docentes mais graduados pelos tecnólogos. Essa hipótese baseia-se no registro da enorme insatisfação da maioria dos professores mais graduados por sua carga horária incluir o período noturno.

Professor de disciplina básica

Fomos obrigados a assumir as aulas no Técnico. Ninguém queria porque são noturnas e não recebemos nada extra para dar essas aulas.

Coordenador Curso Eletroeletrônica

Muitos professores não aceitaram as aulas no Técnico, mas foram obrigados a aceitar. Isso é ruim porque os alunos percebem esse clima.

Confirmou-se com a direção que, de fato, não há pagamento do “adicional noturno”, mas que os professores do Técnico dão menor número de aulas durante o dia e nunca o total de horas-aula ultrapassa as 40 horas semanais. Esse arranjo, no entanto, não é satisfatório para grande parte dos professores. O conflito de interesses, como já

vimos, é percebido pelos alunos, com conseqüências inevitáveis no relacionamento intra-classe. Além de não haver recompensas financeiras para o exercício do magistério no período noturno, também não está previsto, regimentalmente, espaço na carga horária dos docentes para a supervisão dos estágios. Assim, é compreensível a falta de disponibilidade dos professores para supervisionar estágios que pudessem ser feitos nos fins de semana.

Nesse quadro, é preciso voltar a considerar a gênese dos cursos Técnicos do CENTEC. Essa organização social, embora de direito privado, na verdade foi criada pelo governo estadual para a administração de cursos superiores de tecnologia e de cursos profissionalizantes básicos e continuados. O Ensino Técnico não estava no horizonte desse projeto governamental, pois, como já explicitado anteriormente, a partir do Decreto Federal n. 2208, de 1997, que extinguiu o Ensino Técnico integrado ao Médio, propondo cursos exclusivamente técnico, de estrutura modular, o governo cearense tomou a decisão de não mais oferecer Ensino Técnico de nível médio. No entanto, houve pressões políticas e legais de toda sorte para que o estado voltasse a oferecer Ensino Técnico. Acresce o fato de que o acesso aos recursos do PROEP (Programa de Desenvolvimento do Ensino Profissional) exigia que a instituição-candidata à concessão deveria oferecer também Ensino Técnico de nível médio. Assim, houve uma “corrida” do governo estadual e do CENTEC para a instalação dos cursos técnicos, o que ocorreu em 2004. Essa pressa, sem dúvida, está na origem de diversos problemas registrados na instituição, como ilustram bem os depoimentos dos coordenadores.

Coordenadora de curso

O que aconteceu foi que havia pressa na instalação dos cursos técnicos. Por falta de pessoal, a solução mais simples foi reproduzir, no nível técnico, as mesmas especializações do nível superior porque já tinha os professores. Então, fomos convidados a montar os cursos técnicos. Fizemos isso de acordo com nossa experiência no ensino superior. Usamos até o mesmo material, mas mais facilitado. A grande diferença é que são cursos noturnos e para Fruticultura e Meio Ambiente o curso noturno fica muito artificial.

Coordenador de curso

Os cursos técnicos acabaram sendo um apêndice da escola porque foram instalados muito às pressas. Fomos obrigados a assumir esse curso, mas não há estrutura para os cursos noturnos.

O processo de “derivação”, a partir do curso superior, que criou os cursos técnicos parece ter por conseqüência um decalque curricular empobrecido. Nenhum dos professores entrevistados ou coordenadores tinha conhecimento da reforma curricular do Ensino Técnico. Todos expressaram desconhecimento quanto à proposta de desenvolvimento de competências. Embora o currículo por competências possa ser criticado (como tem sido com grande intensidade por especialistas em Educação), o

alheamento dos docentes dos cursos técnicos quanto à discussão sobre o tema não deixa de ser fato preocupante. Na verdade, a base curricular dos cursos técnicos resume-se a apostilas simplificadas a partir de material usado no ensino superior. Nesse contexto, o uso de livros é raro.

O currículo implementado, que passa à margem das diretrizes e dos parâmetros curriculares para o Ensino Técnico, é mais um exemplo da “ilusão oficialista” já discutida, que supõe a transposição direta das políticas governamentais – principalmente as curriculares – para as escolas. Mais uma vez, é preciso atentar para os processos de apropriação inerentes às relações entre as instituições escolares e as esferas administrativas do sistema (Ezpeleta, 2002), que “re-significam” (às vezes, ignorando completamente, como nos casos estudados no Ceará) as disposições oficiais.

Professor do curso de Eletroeletrônica

A apostila é praticamente a mesma do curso superior, mais simplificada. A gente dá 3 ou 4 páginas por aula.

Professora do curso de Fruticultura

Nunca ouvi falar dessa reforma. Aqui seguimos o que é dado no curso superior. Mas tem que ser mais facilitado, porque o tempo é menor e a base dos alunos do técnico também é mais fraca.

Professora do curso de Meio Ambiente

Não há material na biblioteca. A gente tem que fazer apostilas. O conteúdo é praticamente o mesmo, para o superior e para o técnico. Para o técnico tem que tirar algumas complexidades.

A organização dos cursos não prevê o trabalho conjunto dos docentes. Cada professor faz sua programação e não há reuniões pedagógicas. Esse sistema faz com que a duplicação de conteúdos seja descoberta por acaso e resolvida de maneira informal entre os docentes.

Professora do curso de Meio Ambiente

Cada professor faz seu curso. Dei legislação e descobri que havia aula de Impacto Ambiental que também dava legislação. Conversamos informalmente e acertamos. Não tem planejamento comum.

Confirma-se aqui, assim como para o curso de Enfermagem da escola estadual, a condição de isolamento em que se desenvolve o trabalho docente. Tal isolamento inibe o progresso institucional porque limita o acesso a idéias e práticas que podem oferecer melhores modos de atuação docente, institucionalizando o conservadorismo. Essa tradição insular parece universal é bem retratada na seguinte afirmação em um estudo sobre professores do ensino secundário na Espanha:

Los profesores limitan su identidad profesional al trabajo que realizan en el aula, sanctasanctorum donde ejercen un poder casi absoluto sobre la enseñanza que imparten; esta autonomía se extiende también a la relación con los alumnos, e incluso frente a otros colegas... (Bardisa Ruiz, 1997, p.37).

A maioria dos entrevistados fez uma distinção entre os alunos dos cursos superiores de tecnologia (todos diurnos) e os alunos do curso técnico (todos noturnos), sempre com uma avaliação negativa dos estudantes do Ensino Técnico.

Professor de disciplina básica

Os alunos dos cursos de tecnologia têm outro pique. Eles não trabalham e têm outra disposição para o estudo. Os do noturno, além de serem mais fracos, não têm disposição para o estudo porque trabalham o dia todo.

Professor do Curso de Eletroeletrônica

Os alunos do técnico não querem estudar. Reclamam muito, mas não fazem a parte deles. Como não têm base, deviam tentar recuperar o que falta, mas ficam só reclamando.

Essa desvalorização do Técnico e de seus alunos pareceu, como já, mencionamos, um componente forte da cultura escolar. Esse clima é percebido nitidamente pelos alunos, constituindo uma das prováveis causas da grande evasão registrada nos quatro cursos focalizados.

Por outro lado, na estrutura escolar não há espaço para a participação dos pais. A justificativa dessa ausência é bem fundamentada, embora não justifique a inexistência de qualquer órgão colegiado.

Coordenador do curso

Os alunos são mais velhos, muitos já profissionais. Aqui não tem espaço para a participação dos pais.

Coordenadora do curso

Não há participação dos pais porque a escola tem outros objetivos. Está voltada para pessoas mais maduras, que querem se profissionalizar.

A insatisfação com sua situação na instituição levou os docentes a insistir para que a pesquisadora entrevistasse um professor da graduação (que não dá aula nos cursos técnicos), mas que tem atuação sindical. A impressão que ficou é que esses profissionais gostariam de fazer críticas mais severas à gestão institucional, mas preferiam não se expor e dar voz a uma pessoa já conhecida por seu engajamento crítico.

Professor do curso de graduação (com atuação sindical)

A gestão tem sido autocrática, embora com o novo diretor alguns aspectos tenham melhorado muito. Mas o problema está no processo de escolha do diretor, que sempre foi uma designação do diretor geral, que fica na sede em Fortaleza... Agora o MEC, para reconhecer os cursos, está exigindo direção colegiada, eleição dos coordenadores. Tem também que ter plano de carreira. Não sei se isso vai vingar. Não confio no controle que o MEC pode fazer desses processos... Aqui tudo é muito obscuro. Por exemplo, não se sabe qual o critério para que o professor consiga afastamento para fazer seu doutoramento fora. Alguns saem com salário integral, outros vão de licença, sem salário. Assim, não dá. É preciso estabelecer critérios claros.

Em que pesem todas essas críticas, registramos um certo otimismo de que, com o novo diretor, as decisões passem a ser mais transparentes.

Coordenadora de curso

O novo diretor tem o cuidado de documentar as decisões. Chama mais reuniões para comunicar algumas coisas... Estamos trabalhando no plano de carreira... Na antiga direção, nada estava escrito. Era tudo decidido conforme o caso...

Professor do curso de Eletroeletrônica

Apesar de tudo, a gente já nota alguma mudança. Antes não se sabia de nada. Agora há reuniões em que as decisões são comunicadas, quando vêm lá de Fortaleza, ou se discute algumas coisas, como o plano de carreira ...

No entanto, há reclamações sobre o equipamento disponível e sua manutenção.

Professor do curso de Eletroeletrônica

Veja, temos equipamento de alta tensão, mas falta equipamento auxiliar, como luvas especiais para que os alunos possam opera-lo. Faltam também algumas ferramentas básicas para o laboratório.

Professor de Mecânica

No laboratório falta equipamento auxiliar para as operações básicas. Até os computadores estão sem manutenção.

De outra parte, pelo menos uma docente mostrou-se entusiasta do Ensino Técnico, destoando do discurso dos colegas.

Professora

É possível dar um bom curso à noite. Nós temos bons laboratórios e, às vezes, é possível fazer trabalho de campo aos sábados. Tenho alunos que já estão empregados na área. Também é preciso saber integrar o trabalho que fazemos de assessoria às empresas e o trabalho docente. Quando a gente consegue isso, os alunos ganham. Veja o trabalho no laboratório, estou fazendo trabalho de assessoria, mas os alunos estão aprendendo. Mas eu sou uma voz quase isolada.

Em outro ponto da entrevista, essa docente reafirmou seu compromisso e foi mais enfática em sua discordância com a posição de outros colegas:

Me nego que esteja trabalhando em uma instituição que não vale à pena. Se você não está satisfeito, procura outro lugar. Os meninos querem um caminho. Não posso brincar com a vida deles. Ensino é coisa séria.

Esse declarado compromisso com a docência vem acompanhado de grande atividade com trabalhos de assessoria, cuja receita reverte parte para a escola e parte para o professor que executa a tarefa.

Temos muito trabalho. Pego um convênio com a Prefeitura [consultoria, principalmente sobre ISO-14000] e com o dinheiro compro reagentes para outros projetos. Entra mil até três mil reais... Faço minhas consultorias em alguns locais, fora de meu horário de trabalho. Quando posso, levo alunos. Como trabalho aos domingos, no final do ano pego uma ou duas semanas a mais de férias para compensar esses dias. No laboratório, dou trabalho para alunos. Eles vão aprendendo. No começo são voluntários, mas logo quando é possível passam a ser bolsistas. Infelizmente, todos os bolsistas são do curso superior. Os do curso técnico trabalham durante o dia. Mesmo assim, tenho um assistente-aluno do curso técnico, que agora é funcionário do CENTEC.

Essa profissional também se preocupa com outras faces da formação do aluno.

Havia alunos da graduação que estavam se formando e nunca tinham frequentado um seminário. No ano passado, tivemos o primeiro encontro do município sobre ciência e tecnologia e foi tudo financiado, até o almoço. Nós temos fontes de financiamento que precisam ser exploradas.

Temos um problema sério de mercado de trabalho para tecnólogos e técnicos. As entidades de classe não os consideram. Entramos nessa luta para que o CREA e outros organismos reconheçam os tecnólogos. Eu consegui que o Sindicato dos Químicos reconhecessem os meus alunos como técnicos de laboratório. Enviei a ementa de meu curso para que eles vissem se eu precisava fazer algum ajuste para que fosse reconhecido. Agora, graças a Deus, os formados já podem assinar algum laudo.

O comportamento profissional dessa professora parece se distanciar de todos os outros entrevistados. Essa diferença, no entanto, tem seu preço:

Nem tomo café na sala de professores; prefiro ficar sozinha porque tenho opinião diferenciada e não sou acomodada. Se ouço algumas coisas, vou argumentar em outra direção e só gera atrito.

Por essa declaração, a entrevistada se mostra avessa ao espaço muitas vezes conflituoso da sala de professores, onde, segundo Ball (1989) se reflete a história política da instituição e onde repercutem “...las batallas perdidas, las ambiciones frustradas, las alianzas que se derrubaron y las lealtades traicionadas” (p.212).

Apesar de sua atitude engajada no desenvolvimento do curso e na defesa do status profissional dos técnicos e tecnólogos, essa docente não se mostrou preocupada com o tipo de gestão da instituição. Mesmo quando confrontada com alguns números, não fez críticas aos processos administrativos, tanto da sede em Fortaleza quanto da escola. Essa atitude propositiva parece resumida na seguinte frase:

Temos que ter uma barganha diferenciada. É horrível dizer “ganho pouco e por isso não vou fazer nada”. O argumento tem que ser o seguinte: faço muito e ganho pouco.

Com doutorado *stricto sensu* em universidade de prestígio da região Sul do país, onde também iniciou sua carreira, as inúmeras assessorias privadas e os diversos projetos desenvolvido por essa profissional parecem constituir um “colchão” que pode facilitar suas reivindicações. Por exemplo, enquanto outros professores se queixaram de que o dinheiro das assessorias iam para a sede em Fortaleza, que, posteriormente, o devolve à escola, a professora aqui destacada disse conseguir que os recursos – que entram em vista de seu trabalho de assessoria a empresas – sejam, muitas vezes, imediatamente revertidos na compra de material para outros projetos.

Professora

Quando entra o dinheiro da assessoria, imediatamente é feita a partilha. 30% são meus e 70% são revertidos para a compra de material ... Não, não vai para Fortaleza. Isso é feito aqui mesmo

Coordenadora de curso

O problema é que o resultado de nosso trabalho de venda de serviços nem sempre vem para a escola, embora nossos 30% esteja sempre garantidos, como o total vai primeiro para Fortaleza, lá os 70% que caberiam à escola podem ser enviados para outra escola que está com dificuldade de manutenção dos cursos.

Quanto à formação mais ampla dos estudantes, com conteúdos que favorecessem a formação da cidadania, ficou claro que essa não é um conteúdo considerado na estruturação dos cursos. Somente a professora, já destacada, pareceu sensibilizada quanto ao tema, mas acaba por dar mais ênfase aos aspectos técnicos da formação e menos à dimensão política.

Professor do curso de Eletroeletrônica

Os alunos estão muito despreparados. Temos que lutar para que tenham uma base mínima como profissionais para o mercado. Não há tempo para outras discussões, embora sempre a gente traga um ou outro assunto da atualidade para uma conversa mais informal.

Professora

É muito importante essa conscientização. Todo nosso trabalho gira em torno disso. Mas o aluno precisa ter instrumentos para agir e até educar as empresas na questão da preservação do meio ambiente.

Registramos, nos dois casos estudados, uma incompreensão, tanto de professores quanto de alunos, de que a educação técnica não pode ser estritamente tecnicista, mas que com seu caráter profissionalizante deve constituir um período que abarque outros aspectos da formação para o trabalho. Os agentes escolares estão, assim, muito distantes da exigência expressa, por exemplo, por Veslaquez Buendía (1997), quando enfatiza que a educação em nível médio (seja profissionalizante ou propedêutica) deve colocar

... especial énfasis en promover y facilitar el desarrollo de una actitud crítica, responsable y participativa en alumnos y alumnas ... que les fuera introduciendo en los conocimientos, usos, actitudes y práctica democráticas que habrán de desarrollar en su posterior inserción en el mundo social y laboral. (p.77)

O alheamento dos professores quanto à necessidade de uma formação mais ampla dos alunos, presente nas duas escolas pesquisadas, também se reflete na desaprovação, da maioria dos docentes, ao curso técnico integrado ao ensino médio. Nesse sentido, o Decreto Presidencial n. 5154/04, que permite tal integração e que institui uma preparação mais abrangente e humanística para os futuros técnicos, não encontra ressonância nas duas escolas, a não ser, talvez, na postura do diretor da escola estadual, como veremos no próximo item.

VI.4 A palavra da direção

Se o estilo é o homem (Buffon), o estilo da direção será a escola?

VI.4.1 A direção da escola estadual

Neste texto, a direção da escola estadual focalizada já foi referida como provável “motor” das mudanças positivas registradas. De fato, como a escola havia sido objeto de outro estudo (Zibas, Krawczyk, 2005), foi possível avaliar a trajetória da instituição entre 2001 e 2007. Como já descrito, houve diversas melhorias no aspecto físico, mas também na organização escolar. Sobre as condições em que assumiu a direção, o dirigente assim se expressou:

A escola tem uma história de muito prestígio. Sempre foi considerada de excelência na rede, mas passou por momentos difíceis nos últimos anos. Houve até intervenção da SEDUC, em vista de problemas administrativos e financeiros. Depois veio um período em que a escola ficou parada, o número de alunos estava diminuindo. Uma fase de declínio... Os professores estavam desanimados com o processo de ensino, mas, ao mesmo tempo, havia muita mobilização sindical, muita agitação entre os alunos, com uma direção no grêmio que não tinha diálogo. A crítica sempre é boa, desde que seja para melhoria e que o processo de ensino continue. Mas houve um descuido quanto ao andamento da atividade escolar... Foi, então, que um grupo de professores resolveu virar a mesa. Me indicaram como candidato à direção... Não era possível continuar o declínio de uma escola com tanta história. Fizemos um projeto e fomos à luta. A comunidade escolar percebeu a diferença entre uma postura crítica que não mostra saídas e uma postura crítica que tem um projeto... Ganhamos as eleições com facilidade e, então, todos juntos pusemos mãos à obra. Já temos resultados. O número de alunos aumentou, os professores estão mais engajados. Mas há muito o que fazer ainda.

Essa parece uma análise é bem fundamentada. Houve possibilidade de assim avaliá-la porque, na pesquisa anterior já referida, foram registrados da seguinte maneira alguns dos fatos agora relatados pelo novo diretor.

Relatório de pesquisa (Zibas, Krawczyk, 2005)

No que se refere ao “ethos” da instituição, tivemos indícios de que existe um certo orgulho – tanto entre os professores mais velhos, quanto entre os mais jovens e mesmo entre os alunos – em relação ao prestígio tradicional do estabelecimento... Essa identificação positiva dos professores com a escola não impediu que notássemos uma grande acomodação com respeito a mudanças mais estruturais para a introdução do novo currículo. (p. 38-39)

No último ano da pesquisa, entrevistamos uma nova diretoria do grêmio. Estes alunos – matriculados no período noturno – mostraram um perfil muito combativo, engajado politicamente e com um discurso panfletário, eivado de “palavras de ordem”. Explicitaram sua filiação a um partido político de extrema esquerda e uma descrença total de que a educação possa Ter qualquer melhoria dentro da ordem vigente. A única saída que vislumbram é de transformação radical do sistema. (p. 44)

...registramos também outro discurso crítico, de oposição à reforma, que, todavia, também não nos pareceu capaz de gerar alguma transformação positiva na dinâmica escolar. Ou seja, um dos nossos entrevistados [integrante do grupo gestor] reiteradamente relacionou

todas as dificuldades da escola e da Educação à estrutura social e ao neoliberalismo. Por mais fundamentada que possa ser sua análise, registramos indícios de uma omissão quanto à possibilidade de atuação dentro da escola para a melhora da qualidade. (p. 45)

O último parágrafo refere-se à atuação de um membro do grupo gestor que também concorreu nas últimas eleições para o cargo de diretor. Sob minha avaliação, a disputa se deu, então, entre (a) uma visão muito crítica de toda a Educação, mas sem perspectivas de atuação no dia-a-dia para a melhoria da escola; e (b) uma visão crítica, com um projeto bem definido para a revitalização do processo pedagógico e gestor. Esse episódio é exemplo das contradições dos processos de preenchimento do cargo de direção, uma vez que, em que pese todas as conhecidas críticas que se fazem à sistemática da eleição, há aspectos positivos nesse procedimento, como, por exemplo, o confronto de diferentes projetos político-pedagógicos e diferentes estilos de gestão, confronto que pode trazer elementos formativos para toda a comunidade escolar.

Em relação ao curso técnico especificamente, além da pequena reforma do espaço (que teve consequências importantes para a integração do curso à dinâmica da escola, como já descrito), há outras perspectivas de desenvolvimento, principalmente pela mudança da política do estado. Nas palavras do diretor:

Agora está mudando o status do curso. Até há dois anos atrás, o curso de enfermagem era quase clandestino aqui. Verbas, nem pensar. Agora há a reforma do Ensino Técnico e o governo federal dá verbas ao estado que promover o Ensino Técnico integrado ao Médio. Então, o projeto é esse. Temos sido convocados para conversar na SEDUC e eles estão apoiando muito nosso projeto de integração entre o Médio e o Técnico. A partir do ano que vem, já vamos começar com o curso integrado. Acho que a formação do técnico fica muito mais completa com esse tipo de curso... Ele precisa juntar o conhecimento técnico e uma visão mais ampliada do mundo, uma visão crítica da sociedade e da profissão ... Isso fica mais fácil de ser um curso integrado... Estamos prevendo que virão recursos para equipar mais o espaço.

Quanto à oferta, o diretor tem opiniões bem definidas.

Acho que o curso integrado dá melhor formação, as precisamos oferecer também o curso mais curto, exclusivamente técnico porque os mais velhos, até os que já trabalham na área da saúde e já têm o Ensino Médio, vêm procurar o técnico. Então, é preciso manter as duas modalidades.

No que se refere à história de resistência dos professores que acabou por “salvar” o curso após a decisão do governo estadual de não oferecer mais Ensino Técnico, o diretor assim se expressou:

Há professores muito articulados no curso e a coordenadora liderou todo o movimento. Foi até a SEDUC várias vezes, falou com todo mundo, levou documentos, depoimentos de alunos que estavam empregados e declaração dos empregadores quanto à competência dos alunos. Então, a SEDUC se sensibilizou. Na verdade, a SEDUC apenas tolerou a continuidade. O curso continuou, mas sem nenhuma verba. Ficou no limbo. Dava até pena. Em 2003, houve aquele concurso para o Hospital Universitário e sete alunas foram aprovadas. Isso reforçou muito o argumento das professoras.

No entanto, o entrevistado mostrou-se insatisfeito com a atual estrutura e funcionamento do curso.

Acho que depois da garantia da continuidade do curso, houve uma acomodação. Também, não havia verbas e o curso ficou assim meio clandestino. Isso desanima todo mundo. Mas já no segundo semestre vamos dar uma revigorada na coordenação, uma mudança de estrutura, vamos rever a grade curricular e a questão do estágio. Porque essa questão não está resolvida. Com dois dias sem aula, não se sabe se todos os alunos fazem estágio nesses dias. Não há controle e parece difícil que todos tenham prática juntos. Vamos organizar tudo isso e a oportunidade de criar também o curso integrado ao Médio é muito boa para uma transformação geral.

Em vista do estilo do novo gestor, pressente-se que o tradicional e universal pacto entre direção e professores, de não interferência mútua, esteja por se romper nessa escola. Tal pacto, já discutido anteriormente, é assim definido por Bardisa Ruiz (1997):

... entre director y profesores se establece um pacto tácito o “perverso” de no control. Los profesores se refugian en el trabajo del aula, sin inmiscuirse en la actividad directiva, para eu, a su vez, los directores dirijan la institución evitando el control de los docentes. (p. 32)

O diretor em questão pareceu estar bastante ciente da complexidade da mudança planejada.

Diretor

Não vai ser fácil essa mudança. Vamos mexer com um núcleo cristalizado há muitos anos. Mas não tem outro jeito... pode haver choro e ranger de dentes... mas vamos em frente porque não é possível continuar como está...

Essa posição, que aceita o conflito como parte inevitável do processo de mudança, remete-nos a Ball (1989) quando esse autor defende a tese segundo a qual a tomada de decisões não é um processo racional, mas político, e que não está articulado à autoridade, mas ao poder. Na análise das instituições, Ball prefere o conceito de poder ao de autoridade porque, sob seu ponto de vista, a autoridade está vinculada à legitimidade hierárquica e ao consenso, os quais seriam categorias inúteis para a compreensão da micropolítica escolar. O poder, ao contrário, é entendido como habilidade de conseguir um objetivo, inclusive vencendo resistências, superando incertezas e dissensos, o que supõe o conflito e luta. No caso do diretor focalizado, pareceu que, embora não explícita ou, talvez, até não conscientemente, esse profissional, de muita sensibilidade e vivência de longos anos na escola, compreende que a atuação do gestor nem sempre é aceita por sua posição hierárquica, mas pelo papel que desempenha nos micro-processos institucionais, onde alianças, compromissos, negociações, pressões, ameaças e outras estratégias de ação se mostram muitas vezes incontornáveis nas relações de poder entre os diferentes sujeitos da cena escolar.

VI.4.2 A direção do CENTEC

O diretor é novo na função, tendo assumido em 2006. Ao contrário do que acontece na escola estadual, no CENTEC a indicação para o cargo tem sido feita sem qualquer consulta ao conjunto do corpo institucional e nem mesmo aos professores. Trata-se de uma decisão isolada da direção, sediada em Fortaleza. Já vimos, pelo depoimento dos professores, que essa sistemática foi apontada como inaceitável pelo MEC no processo de reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia. A perspectiva é, então, que haja democratização do processo.

No entanto, o que tem prevalecido é a voz abafada de alunos e professores diante de uma hierarquia rígida, estabelecida pela direção central. As críticas mais fortes se fizeram, muitas vezes, em *off*, ou, como já mencionado, através de uma voz de líder sindical, embora não pertencente ao quadro de professores do Ensino Técnico.

Diferentemente do que aconteceu na unidade estadual, onde, além de duas longas entrevistas, foi possível conversar com o diretor em todas as visitas ao estabelecimento, o contato com o gestor da escola do CENTEC se deu somente por meio de uma entrevista de aproximadamente duas horas. Durante todos os outros dias de trabalho de campo, não foi possível outro encontro, mesmo porque, na última semana do trabalho, o dirigente estava em Fortaleza, convocado para reunião na sede do CENTEC. No entanto, a entrevista concedida e o grande conjunto de dados obtidos junto a professores, coordenadores e alunos permitiram, sob minha avaliação, traçar um perfil bastante aproximado da direção.

Ao contrário do antigo gestor, que preferia a comunicação face-a-face, a atual direção dá preferência à comunicação formal, por meio de memorandos ou reuniões. Volta-se, aqui, a considerar a ênfase que Ball (1989) dá ao “estilo de direção” como importante componente da micropolítica escolar que incide na construção de redes de relações que ressignificam as normas oficiais. Na instituição do CENTEC focalizada, é possível concluir que houve, recentemente, com a nomeação do novo diretor, a transição de um estilo “interpessoal” para um estilo “administrativo” de gestão. Como já comentado anteriormente, segundo Ball (1989), a direção de estilo interpessoal prefere as interações face-a-face em seu trabalho na organização institucional, ouvindo cada um dos professores e resolvendo caso a caso. Na escola estudada, esse estilo pode ter incentivado os docentes a quebrarem barreiras e se dirigirem diretamente à direção para levantar os problemas. Por outro lado, talvez tenha também enfraquecido o coletivo, em vista da não

explicitação de regras válidas para todos. O novo estilo de direção, que os dados indicam prevalecer agora, é o “administrativo”, o qual, segundo tipologia de Ball (1989), inspira-se em relações e procedimentos de controle organizativo em uso nos setores industriais. A formação em engenharia do novo diretor e sua experiência de trabalho em indústria devem concorrer para a adoção desse padrão. O apoio em documentação, em comunicação escrita e em reuniões formais, para coordenar o dia-a-dia da escola, tem o importante objetivo de padronizar procedimentos e abrir canais de comunicação com o coletivo de professores, além de atender a necessidade de prestar contas minuciosas à direção central da instituição, em Fortaleza. No entanto, tal estilo pode também enrijecer as relações, burocratizando em demasia os procedimentos e regulações. Segundo Jares (1997), a tendência gerencialista da direção das escolas torna-se, quase sempre, fonte de conflitos entre essa dimensão burocrática, vertical, e a dimensão educativa, horizontal. A queixa dos alunos (já comentada neste texto), de que não conhecem pessoalmente o diretor e não sabem nada de sua atuação na escola, pode ser sintoma de uma atuação gerencialista da administração escolar, muito formal e, talvez, menos acessível.

As observações dos estudantes quanto ao ostracismo em que se sentem envolvidos podem ter algum fundamento, pois, em entrevista, apesar de se insistir que o foco do estudo era o ensino técnico, a maior parte das referências do diretor versaram sobre o ensino superior. Por exemplo, houve uma longa descrição do processo de premiação de um projeto de alunos e professores para a construção de uma cadeira de rodas. Quando perguntado da participação dos alunos do Técnico nesse projeto, a resposta foi a seguinte:

Diretor da escola

Não, esse projeto é do curso superior. Os alunos do técnico não têm tempo ou base para desenvolver projetos desse tipo.

A participação em congressos e seminários também é facilitada somente para os alunos do curso superior, supondo-se que os estudantes do curso técnico não tenham possibilidade de freqüentá-los, já que grande parte trabalha durante o dia.

Diretor da escola

Houve aluguel de ônibus para levar os alunos ao Seminário... só os alunos do Tecnológico, porque os do Técnico trabalham durante o dia...

Já foi discutido neste texto que a desvalorização dos cursos técnicos pareceu um vigoroso componente da cultura institucional, podendo, inclusive, estar na raiz do elevado índice de evasão registrado.

No entanto, a direção mostrou preocupação com a artificialidade do curso noturno de Fruticultura e defende um projeto alternativo, avaliado como mais racional.

Diretor da escola

O projeto é deslocar esse curso técnico para outro município, onde temos o Centro Vocacional Tecnológico (CVT), que hoje dá cursos rápidos de capacitação, mas que está em região com vocação para a Fruticultura e que pode ter um curso técnico de nível médio.

A direção destacou que a função do CENTEC é também contribuir para o desenvolvimento regional. Daí, a importância de assessorias e venda de serviços. Não é aceita a argumentação de que essa venda possa prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

Diretor da escola

Uma coisa não prejudica a outra. São duas funções que estão especificadas em nossos estatutos. Oferecemos cursos e vendemos serviços e essa é nosso papel no desenvolvimento regional. E a venda também ajuda nosso orçamento, já que os cursos são gratuitos.

O entrevistado não mencionou a falta de material básico nos laboratórios, mas enfatizou a alta tecnologia incorporada à instituição por meio, por exemplo, de aparelho de altíssima precisão para a calibragem de equipamento de irrigação. O custo desse aparelho e sua importância estavam destacados em recorte de jornal afixado em quadro de avisos da secretaria. Tal material informava sobre o financiamento federal dessa notável aquisição para a escola e da sua contribuição para a agricultura regional. No entanto, foi anotada, durante a pesquisa, a informação de esse instrumento ainda não estava em funcionamento, depois de mais de um ano da aquisição, em vista de problemas técnicos não resolvidos.

Outro equipamento de alto custo mencionado foi o “espectrofotômetro de absorção atômica”. Todavia, esse e outros aparelhos de custo mais elevado não ficam disponíveis para a aprendizagem dos alunos em geral e muito menos dos alunos dos cursos técnicos. São reservados para a prestação de serviços às empresas. Esse é um princípio básico de funcionamento da escola, conforme registrado durante a entrevista, em Fortaleza, com um dos diretores da instituição.

Diretor do CENTEC (sediado em Fortaleza)

Nossa função é contribuir para o desenvolvimento das regiões. Diversos desses equipamentos mais caros são comprados com financiamento federal e destinam-se a isso. São para serviços que os professores e técnicos dos laboratórios das escolas prestam às empresas. São altamente especializados... esses equipamentos não podem ser usados pelos alunos, porque vão quebrar... são muito caros... E depois esses alunos não vão encontrar esses equipamentos nas empresas quando forem trabalhar. As empresas vêm até nos para ter acesso a esses equipamentos.

Quando perguntado se a presença de dois tipos de alunos (aqueles cujas matrículas e mensalidades são pagas pelas indústrias e aqueles que nada pagam em vista

do financiamento estatal da escola) não criaria um privilegiamento dos primeiros, o dirigente foi enfático em dizer que isso não acontecia de forma alguma em vista do alto nível de compromisso dos docentes.

No discurso da direção da escola e do CENTEC, está ausente o reconhecimento da necessidade de venda de serviços para a sobrevivência a escola, havendo ênfase apenas no irrecusável objetivo de colaborar com o desenvolvimento regional. No entanto, a função dessa atividade ficou melhor esclarecida por meio do depoimento do Coordenador de Extensão Tecnológica, que assim se expressou sobre o tema:

Minha função aqui é vender a escola. É um processo de marketing. Porque dependemos dessas vendas para sobreviver porque se a gente depender só do dinheiro do Estado a escola já tinha fechado. Então, é uma procura constante de clientes. É a forma também de melhorar o salário dos professores porque eles recebem 30% do valor de cada serviço. Porque os salários são muito baixos...

No capítulo seguinte, será aprofundada a análise dos dados até agora tratados apenas em uma primeira aproximação.

VII SÍNTESE DOS DADOS E ANÁLISE FINAL

O rigor é a única prática que pode ajudar o bem social. (André Lwoff, Prêmio Nobel de Medicina)

VII.1 O curso técnico da escola estadual

O painel que foi possível traçar, referente aos últimos dez anos do curso de Enfermagem, é muito ilustrativo da fragilidade estrutural da escola pública. Tendo conseguido se tornar um caso inusitado de sobrevivência na rede, depois da decisão do governo estadual de abandonar a oferta de qualquer tipo de Ensino Técnico, o curso “patinou” em um limbo administrativo e pedagógico. Nessa situação, a liderança combativa de um grupo de professores, que havia conseguido reverter uma decisão aparentemente irrevogável do órgão central do estado, teve que se resignar a um funcionamento “quase clandestino” do curso (nas palavras do diretor), o que, evidentemente, não favoreceu as melhores práticas pedagógicas.

O uso das categorias de Lima (2003), como discutido anteriormente, para se analisar a história do curso, pode levar à conclusão de que o mesmo viveu, nos últimos dez anos, apenas sob a égide de normas não formais. Constituindo uma completa exceção na estrutura da rede²⁰, o curso de Enfermagem não teve parâmetros formais em que pautar seu funcionamento. Um exemplo da não formalidade básica do curso é o tempo de estágio, que ocupa dois períodos inteiros por semana, para todas as turmas, o que faz com que os alunos freqüentem a escola apenas três vezes por semana. Como sugeriu o diretor e afirmou um aluno entrevistado, é improvável que todos os 114 alunos façam estágio no mesmo horário e nos mesmos dias. Assim, muito possivelmente, tal distribuição curricular foi construída para preencher o vazio criado pela ausência das disciplinas de formação geral, quando o curso tornou-se exclusivamente técnico.

Ainda, é necessário examinar mais de perto a situação de “opacidade” em que viveu o curso por muitos anos. Registrou-se que a tendência era que os cerca de 100 estudantes do Técnico ficassem invisíveis no conjunto de mais de 2.000 alunos do Ensino Médio. Fui testemunha dessa invisibilidade quando, na pesquisa anterior, já mencionada,

²⁰ Conforme já explicitado anteriormente, os casos mais próximos desse curso, na rede estadual, são as 17 escolas normais, que também sobreviveram à política que extinguiu os cursos técnicos. No entanto, as escolas normais continuaram integradas ao Ensino Médio e têm um regimento especial.

que focalizou o Ensino Médio (Zibas, Krawczyk, 2005), fiz visitas periódicas à escola por quase dois anos, sendo o Técnico raramente mencionado por qualquer de meus muitos interlocutores, tanto dos corpos docente e discente quanto do grupo gestor. Essa condição quase marginal do curso de Enfermagem parece ter sido de molde a excluí-lo da contribuição que poderia dar para enriquecer a cultura escolar e a identidade da instituição. Como salientam Beltrán Llavador e San Martín Alonso (2002), a manifestação de características sociais e culturais diferenciadas nas organizações escolares é altamente positiva sob o ponto de vista educativo. O isolamento do curso Técnico e de seus alunos (em geral, mais velhos do que aqueles do Ensino Médio e já inseridos no mercado de trabalho) torna-se, assim, fator de empobrecimento cultural de toda a escola.

A visão do novo diretor, embora não se expresse formalmente como acima, tende a ir ao encontro desta análise, haja vista o esforço feito para integrar fisicamente as instalações do Técnico à escola e para criar atividades que pusessem os estudantes do curso profissional em contato com os colegas do Ensino Médio.

Adicionalmente, a nova gestão da escola tem se “apropriado” de maneira criativa das orientações dos órgãos centrais. Por exemplo, a partir do Decreto Federal n. 5154/04, há abertura de financiamento para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Diante dessa possibilidade, a escola está preparada para inaugurar essa modalidade, mas, ao mesmo tempo, pretende que o financiamento extra também cubra o atual Ensino Técnico, que é oferecido separadamente do Médio. Como já discutido anteriormente, o diretor é favorável à coexistência das duas modalidades, já que ambas atenderiam demandas diferenciadas. A partir dessa convicção, a intenção é elevar a qualidade do curso exclusivamente técnico com partilha do financiamento que virá para o curso integrado.

Aqui, algumas categorias de Ball (1989) também dão subsídios para a análise de outros aspectos do “caso” considerado. Por exemplo, a questão do “controle”, como vimos, passou efetivamente para as mãos dos professores. Ou seja, o pequeno número de alunos do curso, a falta de financiamento e a especificidade da profissionalização fizeram com que o Curso Técnico não tivesse peso dentro de uma instituição majoritariamente voltada para o Ensino Médio. Essa “desimportância” do curso dentro da escola e, mais, sua marginalidade em relação ao conjunto da rede estadual contribuíram para que as esferas administrativas, tanto do microcosmo escolar quanto dos órgãos centrais, não tivessem interesse em controlar seu funcionamento. Nesse cenário, o controle, efetivamente, caiu nas mãos dos professores, que passaram a

tomar decisões sobre todas as dimensões do curso. Configura-se, aqui, um controle cedido aos professores mais amplo do que aquele que, como já discutido anteriormente, é tradicional no âmbito escolar. Ou seja, as reiteradas e universais declarações de autonomia docente, contidas em expressões já aqui comentadas, como *“en mi aula no se mete nadie; nadie me dice lo que tengo que hacer; nadie controla lo que hago; tengo autonomia”* (Bardisa Ruiz, p.41), foram estendidas, no curso focalizado, a outras áreas, como definição de carga horária e conteúdo curricular.

A decisão do novo diretor de retomar o controle de alguns aspectos do curso – como instituição de nova coordenação e controle do tempo de estágio, por exemplo – tem muita possibilidade de se tornar detonadora de conflitos. Na gestão anterior da escola, não houve registro de conflitos explícitos entre professores do curso técnico e a direção. Essa “paz”, no contexto de acomodação docente, não pareceu saudável para a construção da qualidade do ensino. Nesse cenário, a possibilidade de conflito, decorrente de iniciativas inovadoras da direção, pode constituir uma perspectiva produtiva. Assim, talvez se rompa o pacto “perverso” de que nos fala Bardisa Ruiz (1997), já discutido, que dá autonomia completa ao docente em sala de aula, em troca da aceitação de outras decisões da direção. Nessas circunstâncias, seria revelada, por inteiro, a característica naturalmente conflituosa das relações sociais e profissionais na escola.

O dirigente aqui focalizado parece compreender a inevitabilidade do conflito que virá na esteira das transformações planejadas para o curso de Enfermagem, uma vez que pretende desafiar “a falta de costume dos docentes de prestar contas”, mas espera que, a partir desse processo, haja um salto de qualidade. Ecoa, assim, o posicionamento de diversos teóricos da micropolítica escolar, aqui já discutidos, que consideram o conflito como instrumento essencial para a transformação das estruturas educativas, e que defendem o ponto de vista segundo o qual o desenvolvimento de processos conflituosos, a partir de uma perspectiva democrática e não violenta, tem efeitos didáticos, desde que questione o próprio funcionamento da instituição escolar e a correlação de forças aí existentes. Ou seja, ao contrário dos enfoques tecnocráticos que pretendem o controle e o domínio, a perspectiva crítica da micropolítica escolar vê o processo de transformação educativa como uma tomada de consciência coletiva dos membros da organização, de forma a detectar as contradições implícitas na vida institucional e descobrir as formas de falsa consciência que distorcem o significado das condições organizativas e sociais existentes (Jares, 1997). Nesse paradigma, há uma tranqüila aceitação do conflito, que pode se tornar uma catarse do coletivo escolar.

Nos dados levantados, há, ainda, outro exemplo que dá razão aos teóricos que desenvolvem a perspectiva crítica da micropolítica. O confronto registrado, entre docentes e alunos, em vista do não cumprimento de horário por parte dos professores, pode ser classificado como uma adequada provocação para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Trata-se, assim, de conflito com dupla consequência pedagógica, pois se, por um lado, os professores reconsideraram um comportamento pouco profissional, os estudantes também fortaleceram um tipo de protagonismo discente que pode, talvez, ser estendido para outras esferas sociais.

Todavia, é a categoria tomada de Ball (1989) quanto ao “estilo de direção” que permite aprofundar a análise dos rumos da escola estudada. Ou seja, por ter tido a oportunidade de testemunhar a trajetória da unidade escolar por um longo período (referente a esta e à pesquisa discutida em Zibas e Krawczyk, 2005), pude registrar que a melhoria de diversos aspectos da vida escolar está estreitamente relacionada a um novo estilo de gestão que se instalou. Se, até 2003, havia um clima geral de insatisfação, o qual, no entanto, tornava-se estéril por inibir qualquer iniciativa inovadora, a atual direção tenta canalizar as dificuldades por meio de soluções criativas. Na tipologia de Ball (1989), a nova direção da escola tem um estilo interpessoal, que prefere o contato face-a-face para resolver problemas e para a tomada de decisões. Tal estilo, como todos, pode ter desdobramentos contraditórios, pois, por um lado, é dinâmico e tende a estabelecer vínculos de confiança mútua. Por outro, no entanto, o excesso de informalidade nas relações dentro da escola pode levar a se perder o lastro burocrático que tem por objetivo garantir a impessoalidade das decisões institucionais. Sob minha análise, o estilo interpessoal da nova direção da escola não tem tido consequências nocivas à instituição. Ao contrário, o dinamismo e a informalidade têm sido guiados por um objetivo claro de avanço da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Essa avaliação parece também ser feita por setores da Secretaria de Educação, que, conforme foi apurado pela pesquisa, tratam como prioridade os pleitos da direção dessa escola. Ou seja, para qualquer observador mais atento, fica muito evidente que a atitude do dirigente focalizado é dinâmica, criativa e favorável à mudança, contrapondo-se a uma visão tecnocrática da escola, que se manifesta em rigidez regulamentadora, muito comum em todos os sistemas escolares (Jares, 1997).

Em que pese a relação que se acaba de estabelecer entre “estilo de direção” e rumos da escola estudada, é necessário levar em conta as consequências deletérias de se generalizar a tese de que “o estilo da direção é a escola”, atrelando-se apenas a tal variável

a qualidade de educação oferecida pela instituição escolar. Essa tese, muito cara aos “economicistas” da área, é eficientemente divulgada por agências internacionais, como o Banco Mundial e o BID. O corolário dessa crença é uma série de negações, tais como: negação da urgência de maior investimento em educação e negação da necessidade de valorização do magistério, inclusive de melhores salários. Como contraponto, parece importante ressaltar o argumento de que a qualidade do sistema de ensino público não pode ficar apenas na dependência de gestores excepcionais, raros em qualquer área e em qualquer ramo de atividade, que saibam gerir a precariedade e que tenham personalidades assertivas em tal nível para alcançar sucesso junto à burocracia dos órgãos centrais na obtenção de recursos extras, que deveriam ser distribuídos de forma equânime e democrática por todo o sistema. Na construção da qualidade do ensino, todos os aspectos do processo educacional devem ser focalizados e todos os recursos materiais, técnicos, pedagógicos e culturais devem ser mobilizados. Qualquer vinculação simples, de “causa-efeito”, como “estilo de direção/gestão = resultados educacionais”, é mera tergiversação, ou omissão quanto a natureza multidimensional da qualidade do ensino.

A análise até aqui tecida sobre o funcionamento e a estrutura do curso de Enfermagem pode ser completada de forma produtiva ao se cotejar os dados levantados com as categorias de “sustentabilidade” definidas anteriormente.

De fato, a categoria “sustentabilidade financeira” aplicada aos dados põe a nu a precariedade do funcionamento do curso. Subsistindo quase que clandestinamente à sombra do Ensino Médio da escola, o curso de Enfermagem não teve, até agora, condições materiais e técnicas para oferecer um ensino de qualidade. A falta de livros específicos na biblioteca da escola, a necessidade de que os alunos comprem material básico para o curso (como seringas e álcool) e o acesso apenas eventual a outros equipamentos (como medidor de pressão) são fatos que evidenciam a ausência de sustentabilidade financeira do curso, com as inevitáveis consequências pedagógicas.

Quanto à falta de sustentabilidade pedagógico-cultural, basta lembrar que o corpo docente, embora altamente profissional, manteve-se alheio à discussão da reforma curricular do Ensino Técnico, o que gera a cristalização de procedimentos didático-pedagógicos pouco produtivos. A falta de controle dos estágios também é um ponto frágil da prática curricular. Ainda, a inexistência de planejamento coletivo e a centralização do conteúdo apenas em apostilas tornam-se fatores que minam a sustentabilidade pedagógica da proposta.

No que se refere ao aspecto cultural, a especificidade da profissionalização oferecida poderia ter sempre interagido de forma enriquecedora com o conjunto da escola. O isolamento do curso tornou-se, todavia, fator de empobrecimento pedagógico-cultural. Nesse sentido, as propostas do diretor de atividades integradoras entre os alunos de Enfermagem e seus colegas do Ensino Médio podem contribuir para melhorar esse aspecto básico da qualidade da educação. Além disso, o fato de que grande parte do corpo docente é constituído de enfermeiras de nível superior, todas trabalhando em hospitais, pode ser uma condição propícia para o desenvolvimento do adequado *ethos* profissional junto aos alunos.

De outra parte, como já discutido, a sustentabilidade político-administrativa do curso foi extremamente tênue durante os últimos dez anos. Com uma inusitada história de sobrevivência após a decisão oficial de eliminação da oferta de qualquer tipo de Ensino Técnico estadual, o curso de Enfermagem sustentou-se muito precariamente e viveu em um limbo administrativo muito desestimulante. Com o Decreto n. 5154/04 e com a abertura de financiamento para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, anuncia-se uma possibilidade de sustentabilidade político-administrativa mais sólida. Tal perspectiva foi confirmada em uma visita feita à Secretaria de Educação, em maio de 2007, quando foi registrado o grande entusiasmo do setor de Coordenação do Ensino Médio na preparação de um projeto para obtenção de financiamento junto ao governo federal. Nesse projeto, o centro das reivindicações é precisamente o curso de Enfermagem aqui focalizado, que passaria a ser integrado ao Ensino Médio, e as 17 escolas normais estaduais já mencionadas. O novo cenário, portanto, desenha-se bastante favorável não só para “saída da clandestinidade” do curso de Enfermagem, mas, talvez, para a construção de uma outra história, com efetiva sustentação financeira, pedagógico-cultural e político-administrativa.

VII.2 Os cursos técnicos do CENTEC

Nesta análise final dos cursos do CENTEC, parece conveniente destacar sua característica marcante: a grande evasão registrada. A pesquisa levantou diversos aspectos que talvez possam explicar os problemas que estão na raiz desse esvaziamento notável dos cursos. Em seguida, resumimos esses dados.

- ⇒ Os cursos técnicos foram agregados, em 2004, à escola que, até então, somente oferecia cursos superiores de tecnologia, todos diurnos. Os mesmos professores dos cursos superiores (a maior parte com formação em nível de pós-graduação) foram alocados para lecionar nos cursos técnicos, todos noturnos. Assim, foram reproduzidas, à noite para o Ensino Técnico, as mesmas especializações oferecidas no diurno para os cursos superiores de tecnologia. Isso explica o fato inusitado de oferta apenas noturna de cursos das áreas de agricultura e conservação do meio ambiente, o que os torna artificiais e, provavelmente, improdutivos.
- ⇒ As reclamações dos professores são muitas, pois se sentiram coagidos a assumir essas aulas noturnas, sem ganharem uma adição salarial. A compensação, com menor número de horas trabalhadas durante o dia, parece não contentar esses docentes. O menor status social e profissional dos cursos técnicos, em comparação aos cursos superiores de tecnologia, também pode ser um fator a criar resistências. Essa insatisfação pode afetar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, incentivando a evasão.
- ⇒ Para diminuir essas resistências, alguns professores mais qualificados estão sendo substituídos por tecnólogos formados na própria escola. Dados levantados por meio de entrevistas feitas com esses novos professores e seus alunos indicam que a alguns desses jovens docentes faltam conhecimento pedagógico e prática de sala de aula, o que cria muita insatisfação entre os estudantes, podendo ser outro fator que incide sobre a evasão.
- ⇒ O trabalho dos coordenadores é apenas administrativo. Assim, cada professor trabalha isoladamente, não havendo espaço para planejamento conjunto. Os contatos entre docentes sobre o conteúdo dos cursos são muito esporádicos e informais. Nesse cenário, não há possibilidade de que os jovens professores possam ser orientados de

²¹ Como já apontado, essa característica do alunado dos cursos técnicos chegou a confundir uma das coordenadoras entrevistadas, que afirmou ser obrigatória, para admissão no nível técnico, a conclusão do ensino médio.

forma sistemática, sob o ponto de vista pedagógico e didático, pela coordenação ou pelos colegas mais experientes.

- ⇒ A pressão do governo do estado, no sentido de que as escolas do CENTEC vendam serviços tem, como justificativa oficial, o argumento de que, sendo um Centro Tecnológico, uma das funções da instituição é a de contribuir para o desenvolvimento regional. No entanto, a renda gerada pela atividade comercial tem também a importante função de complementar o financiamento estatal da escola, considerado muito insuficiente. Isso faz com que um setor especial – o de Extensão Tecnológica – tenha, nas palavras de seu coordenador, a tarefa de “vender a escola”. Isso significa oferecer serviços – de assessoria técnica, de confecção de peças especiais e de organização de cursos – para empresas privadas e órgãos públicos, como Prefeituras. Da renda assim gerada, 70% são enviados à sede do CENTEC, em Fortaleza, que redistribui esses recursos entre as escolas sob sua responsabilidade. Os restantes 30% são atribuídos diretamente aos professores que se encarregaram da prestação do serviço. Principalmente em vista dos baixos salários, essa estratégia pode motivar uma parte do corpo docente a maior dedicação a essas atividades “extra-remuneradas”, colocando-se em segundo plano as aulas nos cursos financiados pelo Estado.
- ⇒ A mesma estratégia de venda de serviços tende a subtrair dos alunos a oportunidade de conhecer novos processos ou de lidar com equipamentos mais novos e mais modernos (em geral, financiados pelo governo federal), os quais são reservados para os serviços especiais, encomendados por indústrias ou outras entidades. Esses serviços são desenvolvidos apenas por professores e pelos técnicos de laboratórios. Essa separação entre “venda de serviços” e “atividades de ensino” é justificada oficialmente pelo fato, já mencionado, de que uma das funções sociais do Centro é a de contribuir para o desenvolvimento da região. Isso exigiria serviços complexos e de excelência, níveis que seriam prejudicados pela participação discente.

- ⇒ Adicionalmente, foi anotado que a compra de equipamentos caros para a prestação de serviços convive com a falta de material básico para as práticas de alunos em laboratórios.
- ⇒ A maior parte das atividades de assessoria é desenvolvida período diurno, de 2ª a 6ª feira, o que veda a participação dos estudantes dos cursos técnicos noturnos que trabalham durante o dia. Mesmo quando há possibilidade de que esses serviços se realizem aos sábados, muitos professores não têm disponibilidade para trabalhar nesse dia.²²
- ⇒ A autonomia da escola em relação ao Estado é contraposta à grande centralização do sistema CENTEC. Conforme foi anotado durante o trabalho de campo, diversos procedimentos triviais (como, por exemplo, o fornecimento de dados estatísticos da escola para a pesquisa) necessitam de aprovação da gerência central da instituição, sediada em Fortaleza. Tal dependência é de molde a impedir maior agilidade da unidade escolar para resolver problemas locais e atender com rapidez as reivindicações dos estudantes.
- ⇒ Os diretores da unidade têm sido escolhidos pela direção do CENTEC, sem consulta aos professores e muito menos aos alunos. Tal procedimento gera muita insatisfação no ambiente escolar.²³ A duração dos cursos (5 semestres) é considerada excessiva pelos alunos. Argumentam que o curso de tecnólogo é de 7 semestres e confere um diploma de nível superior. Nessa argumentação, os jovens não levam em conta o fato de que o curso de tecnologia exige, para a admissão, a conclusão do ensino médio, enquanto que para se matricular no curso técnico o aluno pode estar apenas inscrito no primeiro ano do curso médio. Essa diferença é desconsiderada provavelmente porque a grande maioria dos alunos do técnico já concluiu o ensino médio²⁴. A matrícula no Ensino Técnico e não no curso superior de tecnologia deve-se, nesses casos, ao fato de que o nível superior é oferecido apenas no período diurno, o que o inviabiliza para os jovens que

²² Foi registrada pelo menos uma exceção: professora que fazia esforço para que os trabalhos de assessoria que assumia servissem também de atividade prática para os alunos, levando-os para o campo aos sábados.

²³ Em 2007, esse procedimento estava em revisão, em vista da exigência do MEC, como requisito para o credenciamento dos cursos superiores de tecnologia.

²⁴ Essa característica do alunado dos cursos técnicos chegou a confundir uma das coordenadoras entrevistadas, que afirmou ser obrigatória, para admissão no nível técnico, a conclusão do ensino médio.

trabalham. De todo modo, a comparação entre a extensão dos dois níveis parece desmotivar os alunos dos cursos técnicos.

- ⇒ Muitos estudantes moram e trabalham em municípios vizinhos. As longas viagens noturnas, de ida e volta, em estradas precárias, depois da jornada de trabalho diurno, sem dúvida são fatores de desestímulo à frequência às aulas.

Essas características da dinâmica escolar, anotadas por meio das entrevistas, das observações e dos documentos fornecidos pela secretaria da escola, resumidas acima, talvez expliquem, pelo menos parcialmente, os altos índices de evasão registrados. Por outro lado, as categorias de análise estabelecidas, principalmente a partir dos conceitos de Ball (1989) e Lima (2003), já discutidas, podem lançar outras luzes sobre os dados colhidos.

Em uma primeira aproximação dos dados, poderia ser levantada a hipótese de que as relações de poder da escola estudada corresponderiam às estruturas e às normas oficialmente estabelecidas e, portanto, estariam baseadas na autoridade hierárquica, ficando minimizados aqueles processos valorizados por Ball (1989) que se desenvolvem por meio de pressões pessoais, negociações, alianças ou ameaças e mediante o uso da linguagem, das narrações e dos rituais. No entanto, ao se aprofundar um pouco mais a análise, percebeu-se que, apesar da voz abafada dos professores e alunos, há conflitos latentes ou quase explícitos permeando a ordem estabelecida.

Uma área da gestão escolar que, de acordo com diversos teóricos (Jares, 1997), é bastante propícia à eclosão conflitos é a de “racionalização do funcionamento organizativo”. No caso estudado, a decisão tomada pelas instâncias centrais quanto ao funcionamento noturno dos cursos técnicos e de não contratação de novos professores – contratação essa substituída pela extensão da jornada de trabalho dos docentes do ensino superior diurno – pode ser definida, em certo sentido, como um processo de racionalização funcional, mas tornou-se uma questão conflituosa latente, que alimenta a cultura institucional de desvalorização do Ensino Técnico. Entretanto, se nos aproximarmos aqui, novamente, da perspectiva crítica da micropolítica escolar, pode-se supor que esse conflito latente, específico, entre professores e direção, tem perspectiva de amadurecer e eclodir abertamente, tornando-se um processo saudável de reconhecimento, por parte de todos os sujeitos da cena escolar, da artificialidade e/ou precariedade dos cursos noturnos.

É, ainda, necessário considerar que o rígido controle centralizado não impede que os professores tenham também oportunidade de exercer poder e controle. Nesse sentido, seu espaço privilegiado é a sala de aula. Como já discutido, parece vigorar nessa escola o mesmo pacto tácito, muito comum em todos os sistemas de ensino – entre direção e professores –, quanto à ausência de controles mútuos. A partir desse pacto, o isolamento do trabalho docente é eufemisticamente chamado de “autonomia” e muito valorizado pelos docentes. No entanto, essa falta de controle da “caixa preta” da sala de aula tem outra face, que consiste na aceitação formal, por parte dos docentes, de uma direção centralizadora e não participativa (Bardisa Ruiz, 1997). Nesse quadro, os conflitos não desaparecem, mas ficam camuflados. No caso estudado, as declarações mais incisivas de insatisfação foram feitas em *off* ou por meio da convocação de outra voz (um professor do curso superior) para expressar as críticas dos docentes.

A compreensão dos aspectos contraditórios do cotidiano pode ser ampliada, recorrendo-se ao conceito de Lima (2003), como já tratado anteriormente, sobre o funcionamento díptico da escola, que tanto reproduz as regras oficiais, quanto cria normas informais e não formais. Tal conceito esclarece, por exemplo, como, ao tratar de cumprir a norma oficial de vender serviços (formalmente para contribuir para o desenvolvimento regional), alguns agentes escolares podem passar a desenvolver procedimentos que tornam menos central a outra função que lhes foi delegada, ou seja, a função pedagógica e instrucional da organização. A prioridade algumas vezes dada para assessorias e serviços prestados às empresas, que geram renda para a escola e para os docentes, parecem constituir exemplos de normas informais criadas por setores da escola.

Evidentemente, é necessário evitar a simplificação de se responsabilizar apressadamente os docentes e a gestão da escola pela existência dessas regras informais, em certo sentido transgressoras. Aqui, é preciso considerar que tais regras apenas põem a nu a agenda oculta da política oficial, que “desresponsabiliza” o Estado pelo financiamento adequado do Ensino Técnico. Ou seja, esses procedimentos devem ser compreendidos no amplo contexto de adesão dos formuladores de políticas ao discurso internacional, o qual, conforme já discutimos, isenta o Estado de financiamento integral da educação pública. No caso estudado, tal opção gera precárias condições de trabalho docente e baixos salários. Nesse quadro, a ênfase para que a escola venda serviços torna-se vetor de procedimentos que enfraquecem o projeto escolar. Se, por um lado, sob o aspecto formal, a exigência de geração de renda não prevê o privilegiamento das atividades lucrativas em detrimento da ação pedagógica, por outro lado, parece que nos

deparamos com um processo de apropriação, por parte dos professores, que vai muito além dos aspectos formais das diretrizes oficiais, incorporando o núcleo político-ideológico mais profundo que as orienta.

De outra parte, as categorias de análise de sustentabilidade – financeira, político-administrativa e pedagógico-cultural – podem fazer avançar o quadro analítico aqui esboçado. De fato, ao se examinar os dados colhidos em contraponto às categorias de sustentabilidade conforme definimos anteriormente, pode-se levantar a hipótese de que o objetivo central da escola – o qual deve-se supor que seja o de formação adequada de técnicos de nível médio – está seriamente comprometido. A sustentabilidade financeira, em vista da necessidade constante de “vender” serviços para completar o orçamento, nunca estará plenamente assegurada, dependente que é da demanda por serviços da escola.

A sustentabilidade político-administrativa do principal objetivo da escola também está ameaçada, uma vez que a zona cinzenta entre o público e privado em que se situa a organização parece reunir os inconvenientes das duas instâncias. Por exemplo, a autonomia da escola em relação ao Estado é contraposta à grande centralização das decisões na sede do CENTEC, em Fortaleza. Tal processo dá insegurança aos docentes quanto à sua situação funcional, pois muitas vezes se sentem como funcionários públicos submetidos a uma burocracia pesada, semelhante à estatal, mas, ao mesmo tempo, se dizem desprotegidos em relação ao status de funcionários públicos estáveis, que prefeririam ter. Na verdade, a adesão da política oficial às “virtudes” da iniciativa privada é bastante contraditória, pois alguns aspectos das relações de trabalho são “privatizadas” (tal como a contratação de docentes pela CLT), enquanto que outros conservam características da relação do Estado com o seu funcionalismo (como o controle apenas burocrático da atuação docente e a não responsabilização da escola pelos resultados).

Ainda sob o marco da fragilidade da sustentabilidade político-administrativa anotada, é indispensável considerar os procedimentos institucionais centralizadores no que diz respeito à designação da diretoria da escola, bem como a pouca transparência de outros trâmites da gestão. Essas dinâmicas, por serem verticalizadas e impositivas, podem impedir a explicitação de conflitos (que ficam latentes), mas, concomitantemente, criam um distanciamento estéril entre professores e gestores, contribuindo para um clima de desconfiança entre níveis hierárquicos e entre pares.

A sustentabilidade pedagógico-cultural do projeto escolar oficial também não está assegurada, uma vez que, como já discutido, há artificialidade na organização

dos cursos . Por outro lado, a desvalorização dos cursos técnicos e seus desdobramentos permeiam todo a cultura escolar e são percebidos nitidamente pelos estudantes, que, como vimos, dizem se sentir preteridos e até “esquecidos” em diversas situações escolares. Esse clima – do qual a evasão, pode ser, ao mesmo tempo, causa e efeito – inibe a participação dos cursos técnicos na construção da identidade cultural da escola.

Neste ponto, parece oportuno pelo menos tangenciar a questão mais ampla relativa ao papel das organizações sociais como entidades em que o público e o privado, ou o estatal e o mercado, se encontram, desenhando novas opções de implementação de políticas sociais. No caso do Ensino Técnico sob a responsabilidade do governo do Estado do Ceará, a pergunta que se pode levantar é a seguinte: a estratégia utilizada pode ser incluída dentro do conceito de “quase mercado”, definido por Power e Whitty (2003) como “a introdução de forças de mercado e de processos de decisão característicos da iniciativa privada na prestação de serviços de educação e bem-estar social”? A resposta imediata deve ser um enfático “não”. Vejamos porque.

Como sabido, o conceito de “quase mercado” é a versão inglesa da “nova gestão pública” para a área da educação. Surgiu na década de 1980 principalmente para descrever as políticas educacionais do governo de Margareth Thatcher. O paradigma inglês enfatizou a competição entre escolas para pautar a distribuição de fundos públicos, não prevendo o apelo a recursos privados para a manutenção do sistema, mas estabelecendo financiamento estatal proporcional ao número de alunos matriculados. A clara expectativa era que a competição pela preferência dos pais – considerados “consumidores” – melhorasse a eficiência das instituições, nos moldes das empresas privadas. Nesse contexto, a gestão escolar é responsabilizada pelos resultados de aproveitamento dos alunos e pela administração dos recursos estatais. Essas políticas – com alguns atenuantes – foram endossadas pelo governo trabalhista que, em 1997, substituiu os conservadores no comando político daquele país.

Os efeitos dessas opções político-ideológicas são temas polêmicos na Inglaterra até hoje, mas muitos analistas concordam que as estratégias de “quasi-market”, ou seja, de autonomia financeira e administrativa, de competitividade entre escolas e de cobrança de resultados, introduziram maior segmentação na população escolar, reforçando os mecanismos de que as escolas informalmente dispõem para selecionar alunos, submetidas que são ao regime de obtenção de recursos em função dos resultados. Isto é, nesse cenário há a tendência de concentração de alunos mais pobres em escolas de pior desempenho (West, Pennel, 2002; Davies, Adnett, 1999).

O exame da organização e da dinâmica da escola do CENTEC cearense aponta para outra direção. Os mecanismos de mercado adotados são de ordem muito diferente, ou seja, apenas prevêm a venda de serviços e a autonomia financeiro-administrativa, a qual, no entanto, é outorgada ao CENTEC e não à unidade escolar. Ali, ao contrário do modelo inglês, não se trata de cultivar a competição entre escolas como meio de, teoricamente, melhorar o desempenho da gestão e do corpo docente, mesmo porque o financiamento, até 2007, era fixo e não condicionado ao número de matrículas.

Embora as atividades comerciais da escola pesquisada sejam justificadas oficialmente pela função social de “contribuir para o desenvolvimento regional”, foi registrado, como já discutido, que a renda assim gerada é essencial para a manutenção da instituição e para complementar o salário dos professores. Aqui, ampliando-se a tese de Enguita (2002) em seu polêmico questionamento da escola pública, é oportuno perguntar o seguinte: nesse tipo de associação entre o público e o privado, quanto ainda subsiste de público? (e por quanto tempo?)

Em resumo, pode-se dizer que, no contexto cearense, “a nova gestão pública” toma uma dimensão ainda mais crítica, pois, incentivando a venda de serviços, desresponsabiliza o Estado pela manutenção integral do sistema e não responsabiliza a escola – “meio pública e meio privada” – pelos resultados. Nas condições registradas, o caso estudado parece configurar-se como planejada omissão estatal que pode resultar em privatização crescentemente descontrolada e voraz do espaço público, estando muito distante do sutil modelo discriminatório de “quase mercado”, tal como definido no quadro internacional da “nova gestão pública”.

VIII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2003.

ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR, A. et al (orgs.). *Gestão de inovações no ensino médio: Argentina, Brasil e Espanha*. Brasília: Liberlivro; OEI; FCC, 2006. p.15-32.

AZEVEDO, J. Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa. In: BRASLAVSKY, C. (org). *La educación secundaria: cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana, 2002. p. 65-110.

BALL, S. *La Micropolítica de la escuela*. Madri: Paidós; MEC, 1989.

BARDISA RUIZ, T. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Madri: OEI, n.15, p.13-52, 1997.

BELTRÁN LLAVADOR, F.; SAN MARTIN ALONSO, A. *Diseñar la coherencia escolar*. Madri: Morata, 2002.

BUENO, M. S. S. (coord.). *A Educação Profissional de nível médio: construção de um novo perfil?* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007. (Relatório de Pesquisa)

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Todos pela educação de qualidade para todos*. Fortaleza, 1995.

DAVIES, P.; ADNETT, N. Quasi-market reforms and vocational schooling in England and Wales: an economic analysis. *Journal of Education and Work*. v.12, n.2, p.139-154, 1999. (Consultado na Internet, em jan. 2007)

ENGUITA, M. F. ¿Es pública la escuela pública? In: ENGUITA, M. F. (org.) *¿Es pública la escuela pública?* Madri: Ed. Praxis, 2002.

_____. *Poder y participación en el sistema educativo*. Madri: Paidós, 1992.

EZPELETA, J. *Innovaciones educativas*. México, DF: DIE; CINVESTAV, 2002 (mimeo).

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A Construção social da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.66, n.252, p.106-120, jun. 1985a.

_____. Escuela y clases subalterneas. In: IBARROLA, M.; ROCKWELL, E. (orgs.). *Educación y clases populares en América Latina*. México: DIE, 1985b. p.195-215.

HERAS MONTOYA, L. *Comprender el espacio educativo*. Granada: Ed. Aljibe, 1997.

JARES, X. R. El Lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Madri: OEI, n.15, 1997. p.53-74.

KUENZER, A. Z. A Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n.96, p. 877-910, 2006.

LIMA, L. C. *A Escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, J. S. *A Imigração e a crise do Brasil agrário*. São Paulo: Pioneira, 1973.

POWER, S.; WHITTY, G. Mercados educacionais e a comunidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n.84, p. 792-816, 2003.

RIVAS, J. I. *Organización y cultura del aula: los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford, 1992.

SANTOS GUERRA, M. A. *La Luz del prisma para comprender las organizaciones*. Málaga: Alijibe, 1997.

SENAI. Relatório Anual, 2006. Disponível em: <www.senai.br> Acesso em: abr. 2007.

STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. Madri: Morata, 1999.

VARONE, F. De L'irrationalité institutionnelle de la nouvelle gestion publique. *Les Nouveaux cahiers de l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement*. Genebra/Paris: n.8, p.125-139, 1998.

VELAZQUEZ BUENDÍA, R. La Participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Madri: OEI, n.15, p.75-100, 1997

WILLIS, Paul. *Learning to labour*. Londres: Gower Publishing Co., 1977.

WEST, A.; PENNELL, H. How new is new labour? The quasi-market and English schools 1997 to 2001. *British Journal of Educational Studies*, n.50, p.206-224, 2002.

WORLD BANK. *Structural Adjustment Programmes*. Washington: 1987. (mimeo)

ZIBAS, D. M. L. A Reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr. 2005.

ZIBAS, D. M. L.; KRAWCZYK, N. *Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do Ensino Médio*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005. (Relatório de Pesquisa)

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *A Gestão escolar como cenário de inovação educativa: o protagonismo de alunos e pais no ensino médio; cinco estudos de caso*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004. (Relatório de Pesquisa)