

Os Centros Estaduais de Educação Profissional no

Rio Grande do Norte:
desafios e possibilidade
de consolidação



SUERDA MARIA NOGUEIRA DO NASCIMENTO
JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA



SUERDA MARIA NOGUEIRA DO NASCIMENTO
JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA

Os Centros
Estaduais
de Educação
Profissional no

Rio Grande do Norte:
desafios e possibilidade
de consolidação



Natal, 2022

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

UERN



Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

Diagramação

Gabriela Mabel Alves Vieira

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
Catalogação da Publicação na Fonte.**

Nascimento, Suerda Maria Nogueira do.

Os Centros Estaduais de Educação Profissional no Rio Grande do Norte [recurso eletrônico]: desafios e possibilidade de consolidação. / Suerda Maria Nogueira do Nascimento, José Moisés Nunes da Silva. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

120p.

ISBN: 978-85-7621-374-1.

1. Educação - Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) - Rio Grande do Norte. 2. Educação Profissional - Rede Estadual de Educação - Rio Grande do Norte. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 370

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora Filiada á:



Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, Ufersa e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuir para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

**Parceria pelo
Desenvolvimento
Científico do RN**

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (*e-book*) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de *sites* de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R\$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos *e-books*, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande do Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o

desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguares, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Maria Lúcia
Pessoa Sampaio*

Diretora-Presidente da FAPERN



*Cicília Raquel
Maia Leite*

Presidente da FUERN

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir, depende da produção, isto é do trabalho. Toda sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo dos seus conhecimentos e da sua experiência, educando-a. Não há *sociedade humana sem trabalho e sem educação*.

Konder (2000, p. 112, grifo nosso)



Sumário

	Introdução.....	11
1	O Programa Brasil Profissionalizado e o Ensino Médio Integrado.....	14
1.1	Políticas Públicas e Políticas Educacionais.....	15
1.2	O Programa Brasil Profissionalizado.....	19
1.3	O Ensino Médio Integrado.....	29
2	A Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte: Rumo ao Programa Brasil Profissionalizado.....	40
2.1	Historicizando a Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.....	41
2.2	O Programa Brasil Profissionalizado no Rio Grande do Norte: Desafios.....	56
3	Implementação dos CEEP no Rio Grande do Norte: Possibilidades de Consolidação.....	69
3.1	Caracterização dos CEEP-RN.....	71
3.2	Funcionamento e Perspectivas dos CEEP-RN.....	85
4	Considerações Finais.....	110
	Referências.....	114





Introdução

Este livro é produto da pesquisa de mestrado, desenvolvida na linha de pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e defendida em 2019.

O objeto de estudo é, em sentido amplo, a educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e, em sentido restrito, a implementação dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP), no âmbito das ações do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), e a execução de ações direcionadas à efetivação de uma política estadual de educação profissional.

A escolha deste objeto decorre de aspectos subjetivos forjados anterior a vida acadêmica, que foram sendo talhados ao longo dos anos dedicados a leituras e questionamentos acerca das condições sociais e educativas de jovens e adultos. Isso despertou o interesse em compreender a razão pela qual alguns indivíduos se veem obrigados a ingressar precocemente no mundo no mundo, sacrificando a possibilidade de prosseguimento de estudos, enquanto outros se dedicam exclusivamente à formação acadêmica.

Diante da inquietude provocada pelo tema e para orientação do estudo, estabelecemos as seguintes questões de pesquisa: Que ações foram promovidas pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte, no âmbito do PBP, para a implantação dos CEEP? Quais as possibilidades de consolidação da política de educação profissional na Rede Estadual de Educação, a partir da implantação dos CEEP?

Essas questões ensejaram como objetivo geral analisar os desafios da implementação dos CEEP no Rio Grande do Norte e a possibilidade de efetivação de uma política para a educação profissional na Rede Estadual de Educação. E para a consecução desse objetivo estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a. Compreender o PBP como fomento à oferta de educação profissional nas redes estaduais de educação;
- b. Investigar a implementação dos CEEP no Rio Grande do Norte;
- c. Avaliar a possibilidade de efetivação, a partir da implantação dos CEEP, de uma política de educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

A fim de responder as questões de pesquisa e, conseqüentemente, alcançar o objetivo geral proposto, realizamos uma análise tomando como referência os aspectos políticos e socioeconômicos que permearam as reformas educacionais – em especial as da educação profissional – no Brasil, no marco temporal de 1964 a 2018 e, assim, compreender as concepções das políticas educacionais adotadas que culminaram na criação do PBP e seu desdobramento enquanto política educacional no Estado do Rio Grande do Norte.

Esse recorte temporal foi definido por termos a intenção de investigar e desvelar as peculiaridades das concepções de educação profissional prescritas no aparato jurídico (re) construído em três períodos: a) Ditadura Civil-Militar (1964-1985), quando ocorreu a reforma do ensino médio de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692/1971 –, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau; b) Nova República (1985-1990), início da redemocratização do país e promulgação da Constituição Federal de 1988; e c) Período do ideário neoliberal brasileiro (1990-2018), momento em que foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 –, duas reformas na educação profissional (Decreto nº 2.208/1997 e Decreto nº 5.154/2004) e a criação do PBP – Decreto nº 6.302/2007 – e sua conseqüente materialização, com desdobramentos em âmbito nacional e estadual.

Ressaltamos que a intenção não é a realização de uma sistematização minuciosa das políticas socioeconômicas e educacionais de cada um desses períodos estabelecidos, por não ser nosso objeto de estudo e pela literatura publicada já ter dado conta dessa tarefa. Contudo, concordamos com Gamboa (2007) quando afirma que, dado o caráter social e histórico dos fenômenos da educação, os processos investigativos sobre ela, devem considerar historicidade do fenômeno. Ou seja, um olhar sobre a história do nosso objeto de estudo, nos possibilita a apreensão de elementos circundantes a ele que podem ser essenciais para melhor apreender as nuances entrelaçadas no seu processo de criação.

Para desvelar a apreensão do objeto de estudo, adotamos como método de pesquisa a dialética, ancorado no entendimento de que nenhum fenômeno pode ser compreendido de forma isolada e, sim, em sua totalidade, dado que as ações decorrentes estão em constante movimento de transformações, que necessitam de novas apreensões para explicá-lo. E dois procedimentos técnicos: 1) a revisão bibliográfica – por que nos valem de produções que discutem a temática políticas públicas e educação (livros, dissertações, teses, artigos científicos); e 2) a pesquisa documental – porque utilizamos os documentos oficiais da educação, da educação profissional e do PBP (Leis, Decretos, Resoluções e Portarias).

Com efeito, o livro está organizado em três capítulos, além desta Introdução, na qual esboçamos os elementos que nos possibilitaram esta investigação; e das Considerações Finais, na qual sinteticamente retomamos os aspectos relevantes do processo investigativo e enunciamos aspectos centrais entre os desafios e as possibilidades da instituição de uma

política de educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte a partir da implementação dos CEEP.

No primeiro capítulo – O Programa Brasil Profissionalizado e o Ensino Médio Integrado – refletimos sobre o Programa no âmbito das políticas públicas e das políticas educacionais, bem como as especificidades da oferta de ensino médio integrado, a fim de situar a criação do PBP enquanto política direcionada para educação profissional integrada ao ensino médio brasileiro.

No segundo capítulo – A Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – analisamos a trajetória histórica da educação no Brasil e no Rio Grande do Norte, esboçando os aspectos da educação profissional em âmbito nacional e estadual, desde a Ditadura Civil-Militar até o PBP, abrangendo o período de 1964 a 2018, a fim de situar e analisar o desenvolvimento da educação profissional na referida Rede.

No terceiro e último capítulo – Implementação dos Centros Estaduais de Educação Profissional no RN: Possibilidades – caracterizamos a estrutura dos CEEP, evidenciamos os critérios para definição de suas respectivas localizações no Estado do Rio Grande do Norte e discutimos a sua implementação, considerando os critérios de escolha e oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

1



O Programa Brasil
Profissionalizado e
o Ensino Médio
Integrado



O Programa Brasil Profissionalizado e o Ensino Médio Integrado

O objetivo deste capítulo é compreender o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) no âmbito das políticas públicas e das políticas educacionais, bem como as especificidades da oferta de ensino médio integrado.

Nessa perspectiva dividimos o capítulo em três seções: na primeira, discutimos o conceito de políticas públicas e políticas educacionais, a fim de situar a educação profissional brasileira nesse contexto. Na segunda, os movimentos determinantes da criação do PBP enquanto política direcionada para estimular o ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação. E, na terceira, a trajetória do ensino médio e da educação profissional, focalizando a dualidade estrutural existente entre elas, a concepção do ensino médio integrado e o direcionamento do PBP para materializar esse tipo de oferta educativa.

1.1 Políticas Públicas e Políticas Educacionais

A Revolução de 1930 marca, no Brasil, o fim da economia baseada no sistema agrário-exportador e o início do processo de industrialização, baseado no fortalecimento do setor de bens de produção e, em consequência, a instituição de políticas públicas e políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito à reformulação do aparelho estatal, a regulamentação das relações trabalhistas e a formação e qualificação dos trabalhadores, por meio da educação profissional e tecnológica.

As políticas públicas compõem um campo multidisciplinar, que implica no entendimento das relações entre diferentes campos e seus pontos de congruência a exemplo da sociologia, das ciências políticas e da economia e, por essa razão não podemos entendê-las sem relacioná-las e inseri-las no campo de onde elas emergem, o Estado, uma vez que nele estão os atores principais dos embates (governo e sociedade civil) promovidos em torno de interesses, preferências e ideias que originam essas políticas. (SOUZA, 2014).

Por Estado entendemos uma organização sistematizada de uma sociedade, uma nação, ou seja, um “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo.” (HOFLING, p. 31, 2001).

Souza (2014, p. 69) conceitua políticas públicas “[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).”

Assim, cabe aos governos formular/instituir mecanismos que possibilitem as condições para implementação das políticas públicas, porém, salientando que a criação desses mecanismos está intrinsecamente ligada a fatores como o momento histórico vivenciado no país e a contar com o conhecimento prévio da realidade que se pretende mudar.

As políticas públicas, podem ser classificadas, de acordo com seus objetivos, como políticas públicas de Estado e políticas públicas de governo. Para Oliveira:

[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Como se pode depreender as políticas públicas de governo são aquelas instituídas geralmente por programas e/ou projetos por meio de decretos evitando uma discussão mais ampla, decorrendo de decisões específicas de cada governo, inclusive duram enquanto durar a respectiva gestão, e estão direcionadas a determinados grupos da sociedade. A exemplo disso temos a revogação do Decreto nº 2.208/1997 que regulamentou a educação profissional no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pelo Decreto nº 5.154/2004, que passou a regulamentar essa educação no governo Lula da Silva (2003-2010).

Já as políticas públicas de Estado são instituídas por Leis fruto de disputas que envolvem forças de coalizão nas arenas sociais cujos resultados ultrapassam gestões, afetando duradouramente toda a sociedade e economia, a exemplo da política econômica neoliberal adotada pelo governo brasileiro na década de 1990, objetivando ajuste estratégico da administração pública com vistas a diminuição dos gastos públicos, refletindo diretamente na promoção das políticas sociais, por terem que diminuir os investimentos públicos com a população.

Etimologicamente, coalizão vem do latim *coalitio*, que se refere a combinação, a união. No contexto das políticas públicas adotado nesse livro, o termo expressa uma união entre determinados grupos, mesmo que temporária, em prol de um objetivo comum.

Já o modelo das áreas sociais “[...] vê a política pública como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Isto porque, para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito.” (SOUZA, 2014, p. 76).

As políticas educacionais, por sua vez, “[...] nada mais são do que as políticas públicas originadas na área do Estado referente à educação e que terão impacto direto na sociedade, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista social.” (SANTOS, 2012, p. 20).

Como a educação está inserida em um campo de disputa de projetos societários conseqüentemente, diversas são as políticas educacionais daí decorrentes, que visam objetivos distintos, algumas vezes se enquadrando como políticas de Estado, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), e outras como políticas de governo, como o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), todos, especificamente, no campo da educação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – (LDB/1996) organizou a educação escolar em dois níveis: 1) Educação Básica – constituída por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e 2) Educação Superior – com cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, estabeleceu as seguintes modalidades de educação: educação profissional, educação no campo, educação especial, educação de jovens e adultos e educação indígena (BRASIL, 1996).

Os Programas citados expressam, de fato, políticas públicas de governo, pois trazem consigo a proposta de materializar ações no campo da educação profissional de acordo com a concepção de cada um dos governos que o lançou, como o PROEP, governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); o PBP, governo Lula da Silva (2003-2010); e o PRONATEC, governo Dilma Housseff (2011-2016), razão que os tornam voláteis e passíveis de descontinuidade.

O PROEP subsidiou a reforma da educação profissional instituída pelo Decreto nº 2.208/1997, o qual instituiu a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional, de modo que esta passou a ser ofertada em três níveis: básico (de qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores); técnico (na forma concomitante ou subsequente ao ensino médio) e tecnológico (cursos de nível superior na área tecnológica). (BRASIL, 1997).

Com o advento do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o mencionado anteriormente, a educação profissional passou a ter nova organização, também em três níveis: formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores; cursos técnicos de nível médio articulado ao ensino médio, nas formas integrada e concomitante (interna ou externa) ou subsequente; e cursos tecnológicos de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004).

É imperioso destacar que, mesmo que de forma controversa, já que manteve a segmentação do currículo, representada pela forma de oferta concomitante e subsequente que estavam contidas no Decreto anterior, o Decreto nº 5.154/2004 resgatou a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a educação profissional, representou um avanço no processo de superação da dualidade educacional.

O PBP e o PRONATEC se inserem no contexto desse Decreto, por meio do fomento do ensino médio integrado à educação profissional e da oferta de cursos FIC, respectivamente, sendo que no caso do PBP, Estados recebiam recursos para fortalecer suas Redes de Educação Profissional, mediante a construção e/ou reformas de unidades de educação profissional. E no PRONATEC, o Governo Federal financiava a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica nas redes pública e privada de educação.

Como percebemos a política educacional brasileira, nomeadamente a destinada a educação profissional, tem como característica a forma de políticas de governo e, nessa condição, contribui para a descontinuidade das ações presentes na história da educação no Brasil.

Isto porque a relação entre trabalho e educação no Brasil tem sido reduzida às necessidades do mercado de trabalho, sendo forjadas em meio a conflitos e disputas em torno do projeto de educação para o trabalho. Sendo esta educação expressa na variedade de planos, programas e projetos propostos pelos distintos e sucessivos governos brasileiro, evidenciando as disputas entre os capitalistas, governo e sociedade civil organizada, que culminam nas decisões sobre as políticas públicas para a educação profissional do país.

Desse modo, os processos formativos se dão em uma concepção que, embora possibilite uma formação polivalente, no sentido amplo do termo, apresenta uma formação fragmentada mantendo a dualidade entre o ensino técnico e uma formação ampla, se mantendo em pauta a luta e por uma sociedade que possibilite a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

É na busca pela superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual que se insere a educação como uma prática social mediadora do processo de produção, do processo político, ideológico e cultural, contribuindo para transposição dessa dicotomia. É, pois, nesse sentido que se insere e se defende a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, sustentado sob uma base unitária sólida de formação geral que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de forma a possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Ou seja, a formação humana nesses cursos proporciona o desenvolvimento científico, político, social e cultural do sujeito, possibilitando a ele a capacidade de se (re)inserir no mundo do trabalho e na sociedade, com qualidade.

1.2 O Programa Brasil Profissionalizado

O PBP foi instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, com a finalidade de estimular, nas redes estaduais de educação, o ensino médio integrado à educação profissional (EMI), enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007a).

Vale ressaltar, que as redes estaduais de educação, oferecem, predominantemente, o ensino médio na forma propedêutica, isto é, um curso de formação geral cujo objetivo é preparar o estudante para ingresso no ensino superior e, portanto, apartado da educação profissional. Tanto é assim, que a própria LDB/1996 dispõe que o ensino médio, atendida àquela formação, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

De acordo com o referido Decreto, são objetivos do PBP, entre outros:

- a. desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a **combinar** formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- b. propiciar a **articulação** entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- c. fomentar a expansão da oferta de matrículas no **ensino médio integrado à educação profissional**, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- d. incentivar o **retorno de jovens e adultos** ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007a, grifo nosso).

Esses objetivos, evidenciam a tentativa do governo Lula da Silva (2003-2010) em promover a integração do ensino médio com a educação profissional, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos, apontando para a possibilidade da superação da histórica dualidade estrutural entre essas duas trajetórias educativas.

Esse movimento, segundo Saviani (2007), (re)aproxima esse governo de seu programa educacional original, o qual se ancorava em uma base sólida debatida e defendida por educadores progressistas, pesquisadores do campo do trabalho e educação e sociedade civil, em busca de uma educação pública de qualidade referenciada socialmente.

Desse modo, não podemos deixar de refletir sobre o emprego dos termos *combinar* e *articular*, que grifamos nos objetivos do Programa. Assim, ao buscarmos seus significados, temos respectivamente como resultado a definição ajustar (estabelecer ação com outrem) e unir (juntar pontos de encaixe), de forma que, essas terminologias não se alinham muito com a concepção de integração proposta pelo governo, já que a mesma tem um sentido muito específico, pois traz o sentido à educação/formação como um todo coerente, de forma que se tenha um sentimento de pertença, completude entre a educação profissional e o ensino médio, enquanto que nas demais essa relação se dá praticamente por uma operação matemática, com a soma de duas partes. Com isso, fragiliza a regulamentação dessa forma de integração, pois abre precedentes para outras formas de oferta não integradas.

De acordo com Batistoti, Grossi Junior e Garcia (2010), a construção do PBP se deu a partir do Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, criado em 2005, como uma associação sem fins lucrativos composta por gestores públicos estaduais de educação profissional, com vistas ao fortalecimento dessa modalidade de educação a nível nacional em prol das condições materiais para seu desenvolvimento.

A criação do referido Fórum emergiu em meio às ações de cunho técnico-político e pedagógico e de diversos estudos e propostas de grupos de trabalhos que estavam sendo desenvolvidas, em conjunto, pelos Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Escolas Federais e representantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) junto ao Ministério da Educação (MEC), que versavam sobre a constituição de uma legislação para educação profissional, aí abrangendo normativos para o ensino técnico integrado ao ensino médio e para o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, entre outros.

As atividades em questão, cujos desdobramentos originaram o PBP, resultaram na elaboração de documentos norteadores para educação profissional nacional em prol de sua consolidação enquanto política pública e para o fortalecimento do segmento público de ensino em busca de uma linha de financiamento próprio, de forma a coibir sua execução baseada em ações temporárias como programas compensatórios e assistencialistas.

Em meio a todas essas iniciativas, podemos afirmar que o Governo Federal prezava pelo diálogo e pela democracia, uma vez que assumiu o compromisso da participação efetiva de diferentes movimentos sociais organizados, para construção de suas políticas públicas e programas educacionais, como ocorrido com a criação do PBP.

Dentre os movimentos sociais destacamos o Todos pela Educação, que, em 2006, se aliou ao Governo Federal, com o propósito de contribuir com o fomento de uma educação básica de qualidade. Para isso, o movimento sugeriu a execução de um conjunto de metas

com a finalidade de, em outros aspectos, melhorar as condições de acesso à educação básica, aumentar os recursos para o financiamento da educação, assim como a melhoria da gestão desses recursos.

Em consonância com as metas do Todos Pela Educação, em 2007, o governo Lula da Silva implementou, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b).

Nesse Decreto, o Governo Federal, pautado em resultados da avaliação de qualidade e rendimento dos estudantes, estabeleceu 28 diretrizes para orientar a participação direta da própria União ou o seu incentivo e apoio à implementação por parte dos entes anteriormente citados e respectivos sistemas de ensino, entre as quais: alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência; valorizar a formação ética, artística e a educação física; manter programa de alfabetização de jovens e adultos; instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; e firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. (BRASIL, 2007b).

Simultaneamente à promulgação do referido Decreto, o Governo Federal oficializou o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual é constituído por um conjunto de mais de 40 ações, abrangendo todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, envolvendo todos os níveis e modalidades de educação se caracterizando como um plano de visão sistêmica, diferentemente dos planos dos governos anteriores que apresentavam visões fragmentadas de educação. (HADDAD, 2008).

Para dar suporte à ação sistêmica do PDE foi instituído o Plano de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual e participativo, cuja função é descentralizar a execução dos programas e das ações do MEC e, conseqüentemente, combater a descontinuidade das ações governamentais, vislumbrando o estabelecimento de metas de qualidade de longo prazo para que cada rede de ensino ou escola.

Com efeito, o PAR, a partir da utilização de instrumentos de avaliação de campo, passou a ser o meio pelo qual Termos de Compromisso eram firmados para que os recursos do PBP fossem destinados aos entes federados.

De acordo com o Decreto nº 6.302/2007, o PBP prestará assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional mediante seleção e aprovação de propostas, apresentadas pelos Estados, o Distrito Federal e os Municípios, desde que esses entes federados tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2007a).

Desse modo, destacamos a relação intrínseca entre a criação do PBP e as demais ações do Governo Federal (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, PDE e PAR), que por sua vez, conforme já anunciado, alinhavam-se com o movimento Todos Pela Educação, evidenciando a interferência desse movimento nas políticas educacionais do país.

Ainda de acordo com o Decreto nº 6.302/2007, caberia ao MEC coordenar a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do PBP e, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disciplinar os procedimentos para apresentação de propostas, inclusive no que diz respeito aos itens passíveis de apoio financeiro e acompanhar a execução físico-financeira dos convênios. (BRASIL, 2007a).

Vale salientar que, por meio de um comitê técnico, a aprovação das propostas apresentadas é de responsabilidade do FNDE, um órgão de natureza jurídica, e não sob a responsabilidade do MEC que é o órgão competente na política nacional de educação. Fato esse, que poderia vir a desfavorecer algum ente federado que não tenha de forma tão explícita seu contexto educacional.

Os convênios ou termos de cooperação técnica do PBP, possibilitariam aos Municípios, Estados e Distrito Federal a modernização de seus espaços físicos por meio de construções, reformas, ou ampliações, aquisição de acervo bibliográfico, material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo.

A meta prevista para o PBP era investir R\$ 900 milhões entre os anos de 2008 e 2011, com a perspectiva de atender 750 escolas em 500 municípios, 800 mil alunos, capacitar 14 mil professores e construir 2.500 laboratórios, entre os quais o de física, química, biologia, matemática e informática. (BRASIL, 2007a).

O aporte financeiro previsto para o PBP de quase um bilhão de reais era oriundo do fundo público (recursos provenientes do próprio Governo Federal e das contrapartidas dos entes federados), que o diferenciava de outros Programas implementados em governos anteriores, como o PROEP, por não envolver em sua execução o endividamento público junto a organismos internacionais.

Para a concretização da meta e regular a assistência financeira no âmbito do PBP, o FNDE publicou a Resolução CD/FNDE nº 62, de 12 de dezembro de 2007, que, além de reforçar as etapas condicionantes para apresentação de propostas e implementação do PBP – adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; realização de diagnóstico do

ensino médio; apresentação de proposta; aprovação da proposta e celebração do convênio –, estabeleceu as seguintes diretrizes para esse fim: apresentar descrição detalhada dos projetos pedagógicos; orçamento detalhado por item de dispêndio; e cronograma de atividades.

Essas diretrizes para elaboração da proposta, objetivam assegurar a promoção do desenvolvimento e a reestruturação do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais, com ênfase na educação científica e humanística.

A Resolução CD/FNDE nº 62/2007, estabelece diretrizes para assistência financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Nela, também estão descritas as orientações sobre o conteúdo a ser abordado na elaboração das propostas dos entes federados e orienta acerca da promoção do desenvolvimento e reestruturação do ensino médio integrado à educação profissional e apontando o que será considerado durante o processo de seleção das propostas para que sejam contemplados.

Dos critérios de seleção para beneficiamento dos entes federados junto ao PBP, destacamos o quesito da adequação entre a estratégia proposta para sua implementação e o diagnóstico do ensino médio como um dos pontos-chaves nesse processo, pois imprimia nos interessados a responsabilidade de promover as condições materiais complementares e indispensáveis para execução e continuidade das ações do Programa.

Alguns fatores são condições imprescindíveis para o bom desenvolvimento do PBP destacamos: a escolha e oferta de cursos condizentes com a realidade local (em acordo com os arranjos produtivos); a pertinência na escolha e distribuição das localidades contempladas com construção, reforma e ou ampliação de unidades escolares; considerar a oferta de cursos profissionalizantes já existentes para evitar sobreposição de cursos; e a presença do corpo docente para compor o quadro de profissionais especializados para ministrarem as disciplinas específicas dos cursos escolhidos, fator esse determinante nesse processo, afinal sem esses profissionais não há oferta de cursos.

Como forma de garantir sua contribuição para construção de um novo modelo de ensino médio fundado na articulação entre formação geral e profissional, além dos investimentos em infraestrutura física e equipamentos, o PBP financiou e fomentou a formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo, preferencialmente por instituições federais de educação, que são as unidades educativas mais indicadas para esse feito devido sua trajetória na formação profissional.

No ano seguinte, mais precisamente a exatos dois meses, O FNDE publicou a Resolução CD/FNDE nº 9, de 29 de fevereiro de 2008, que alterou, substancialmente, dispositivos da Resolução mencionada anteriormente, pois redirecionou o objetivo precípuo proposto originalmente pelo Programa. (BRASIL, 2008).

Como vimos, o objetivo inicial do Programa era o “*desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional*”, e nessa perspectiva a proposta se alinhava a uma formação completa do sujeito, sem dissociação ou sobreposição da formação geral sobre a profissional, propiciando uma educação com ênfase científica e humanística, não discriminando um tipo de formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação para o mundo do trabalho.

A partir da Resolução CD/FNDE nº 9/2008, o PBP passou a ter como objetivo, “prioritariamente, prestar assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado [...] e, também, às escolas que oferecem cursos subsequentes e concomitantes”. (BRASIL, 2008).

Ora, nesse caso temos as diretrizes dessa Resolução (que deveriam apenas regular os atos do Decreto que institui o PBP), descaracterizando por completo os objetivos contidos no Decreto, já que ele prezava por um ensino médio integrado a educação profissional, conforme estabelecido em seu Art. 2º que estipula a assistência financeira a ações de estruturação do ensino médio integrado e não o contrário, uma vez que o financiamento se estende para outras formas de oferta além do integrado.

Desse modo, passou-se a priorizar a educação profissional em detrimento da geral desencadeando uma educação fragmentada, dual, uma vez que nesse momento há um incentivo real para oferta de cursos articulados ao ensino médio. Com isso, inegavelmente, identificamos que a prestação de assistência financeira para o *ensino médio integrado a educação profissional*, deixa de ser exclusiva.

A ampliação estabelecida pela segunda Resolução configura enfaticamente a possibilidade de expansão da oferta da educação profissional, para além das Secretarias de Educação, ou seja, abrindo prerrogativas para a formação de parcerias e/ou convênios com outras instituições (públicas ou privadas), para oferta da formação profissional, uma vez que a Rede Estadual será beneficiada com assistência financeira, mas não obrigatoriamente oferecerá o ensino médio integrado em todas as suas unidades contempladas, podendo vir a viabilizar essa oferta profissional por meio de parcerias se assim desejarem.

O distanciamento dos objetivos iniciais do PBP fica ainda mais nítido, com a mudança na segunda Resolução referente aos itens financiáveis pelo Programa, mais especificamente sobre as instituições que poderiam suprir a demanda pela formação dos profissionais das redes estaduais para atuarem nesse modelo de educação (docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo).

Nesse quesito, essa demanda não mais seria suprida prioritariamente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas sim por qualquer instituição pública de

educação, sem levar em consideração a experiência dessas instituições com a oferta do ensino médio integrado à educação profissional a despeito daquela Rede que possui experiência centenária nessa oferta.

Nesse contexto, sinalizamos a linha tênue em que o PBP foi instituído, por trazer à tona outras ofertas educativas – subsequente e concomitante –, se contrapondo aos seus objetivos iniciais – o integrado – expondo, conforme Moura (2016), a correlação de forças presentes internamente no âmbito do Governo Federal e, conseqüentemente, a inexistência de uma unidade na concepção de educação da proposta em questão. Isto posto, a materialidade da proposta, não se configurou conforme prezava o Decreto de instituição do Programa, embora estivesse temos posta a base legal e conceitual para sua concretude.

Com efeito, o governo Lula da Silva acabou por ceder às pressões que descaracterizaram o foco de um ensino médio integrado a educação profissional, restando apenas ao PBP, a condição de mais uma política de governo que foi formulada com a intenção de atender os ideais propostos no momento em resposta aos anseios de uma sociedade que busca uma educação de qualidade. Nessa conjuntura, identificamos nos caminhos apontados por essas forças que disputam o Estado, seu poder de influenciar no conteúdo das propostas educacionais.

A observância da análise desse contexto, nos apresentaram os desdobramentos (Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional; TPE; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e PDE), das ações que suscitaram na criação do PBP. Sobretudo, revelaram os planos do governo em busca de uma política de educação profissional integrada ao ensino médio sob a concepção de formação integral, desvelando uma teia de relações indispensáveis para a compreensão entre o processo de criação do Programa até sua materialização em âmbito nacional enquanto política de governo.

Quanto à materialização do PBP, em 2008, primeiro ano de vigência do Programa, das 27 unidades da federação, 18 – Bahia (BA); Ceará (CE); Maranhão (MA); Paraíba (PB); Pernambuco (PE); Piauí (PI); Rio Grande do Norte (RN); Sergipe (SE); Acre (AC); Amapá (AP); Pará (PA); Roraima (RR); Tocantins (TO); Mato Grosso do Sul (MS); Mato Grosso (MT); Paraná (PR); Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC) – fizeram adesão ao Programa e assinaram os primeiros convênios ainda nesse ano. Entre 2008 e 2011, mais seis Estados – Alagoas (AL); Distrito Federal (DF); Goiás (GO); Espírito Santo (ES); Minas Gerais (MG) e São Paulo (SP) – também fizeram adesão ao PBP, totalizando 24 Estados aderentes, nesses quatro anos. Os Estados que não celebraram convênios nesse período foram: Amazonas (AM); Rondônia (RO) e Rio de Janeiro (RJ).

O Quadro 1 apresenta os Estados, por região do Brasil, que aderiram ao PBP entre 2008 e 2011, com os respectivos investimentos conveniados.

Os dados revelam um investimento total de, aproximadamente, R\$ 1,9 bilhão, mais do que o dobro da meta inicial do Governo Federal, que previa investir R\$ 900 milhões, entre os anos de 2008 e 2011, atendendo, integralmente, todos os Estados das Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul.

Dentre todos os Estados que aderiram ao PBP, o do Ceará foi o que recebeu mais investimento (R\$ 277,1 milhões), seguido do Paraná (R\$ 199,6 milhões) e São Paulo (R\$ 176,2 milhões). Esses três Estados juntos atingiram o montante de R\$ 653.076.590, o equivalente a 35% do total de recursos investidos no Programa.

Quadro 1 – Investimentos do PBP por Unidades da Federação, entre 2008 e 2011, em R\$ 1,00.

REGIÃO	UF	2008	2009	2010	2011	TOTAL
NORDESTE	AL		18.428.542			18.428.542
	BA	62.367.058	9.830.877			72.197.936
	CE	124.241.566	5.016.117	102.000.000	45.884.177	277.141.862
	MA	16.587.469	22.562.362			39.149.832
	PB	17.042.548	9.735.103		44.967.612	71.745.264
	PE	803.940,00	8.544.728	79.656.649	37.620.186	126.625.504
	PI	3.419.540	44.387.391	1.767.922	10.647.257	60.222.112
	RN	64.445.387	59.676.546			124.121.934
	SE	871.624	22.406.227	22.866.974		46.144.826
NORTE	AC	3.273.414	53.219.181			56.492.595
	AP	4.768.243	354.970			5.123.213
	PA	18.226.172	63.913.197			82.139.369
	RR	433.860	7.380.717,30			7.814.577
	TO	2.863.206	25.462.026	6.931.089		35.256.321
CENTRO – OESTE	DF				29.999.937	29.999.937
	GO		4.844.543	532.688	41.568.772	46.946.004
	MS	290.674	67.159.706			67.450.380
	MT	43.540.833	35.408.015	6.781.947		85.730.796
SUL	PR	126.232.781	54.865.348	18.550.670		199.648.800
	RS	15.760.325	38.290.874			54.051.199
	SC	17.553.715	29.424.343	18.491.515		65.469.574
SUDESTE	ES		3.122.844		22.584.676	25.707.520
	MG		70.898.329	5.814.801	14.401.622	91.114.754
	SP		65.304.573		110.981.715	176.286.288
TOTAL		522.722.362	720.236.569	263.394.260	358.655.958	1.865.009.150

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos Relatórios de Gestão SETEC/MEC 2008 a 2011.

Há de se destacar que na região Nordeste, além do Estado do Ceará, apenas dois – Pernambuco e Rio Grande do Norte – receberam investimentos vultosos: R\$ 126,6 milhões e R\$ 124,1 milhões, respectivamente. Ademais, nenhum Estado das demais regiões do país, excetuando-se Paraná e São Paulo, recebeu investimentos na ordem dos cem milhões. Com efeito, a região Nordeste obteve o maior volume de recursos conveniados (45%), seguido da região Sul (17%), Sudeste (16%), Centro-Oeste (12%) e Norte (10%) do total de recursos investidos pelo Programa.

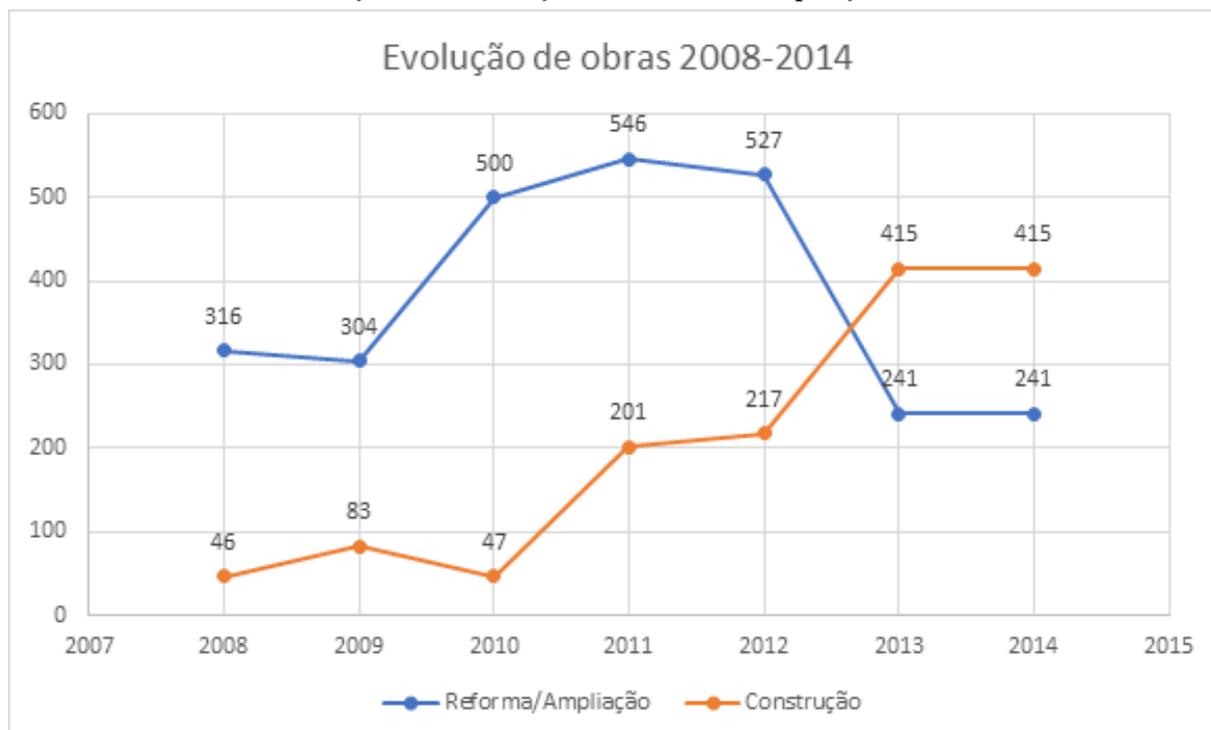
A leitura do quadro 1, nos revela que a concentração dos convênios celebrados pelos Estados, se deu durante os anos de 2008 e 2009, sendo ápice de valor conveniado ocorrido durante o ano de 2009, atingindo 39% do total de recursos conveniados entre 2008 a 2011.

Nessa leitura, percebemos ainda que dentre os Estados que celebraram convênios, no tocante aos investimentos realizados, o Estado do Ceará é o que mais se destaca, tendo recebido o aporte financeiro equivalente a R\$ 277.141.862 (14,9%) do total de recursos investidos no PBP nesse período, o segundo é o Estado do Paraná que foi contemplado com R\$ 199.648.800 (10,7%), o terceiro foi o Estado de São Paulo com R\$ 176.286.288 (9,5%), o quarto Estado foi Pernambuco com R\$ 126.625.504 (6,8%) e o quinto foi o Estado do Rio Grande do Norte, objeto dessa pesquisa, com R\$ 124.121.934 (6,6%).

Vale ressaltar que, segundo o Decreto de criação, o PBP veio para possibilitar a modernização e a expansão de vagas nas Redes Públicas Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, desse modo a aplicação dos recursos conveniados apresentam à materialidade do Programa por meio das construções, reformas e ampliações das escolas destinadas a ofertar educação profissional nos moldes do Decreto e Resoluções que o sustentam. Segundo dados do relatório de gestão (2013), o PBP financiou 656 obras, sendo 241 construções e 415 reformas/ampliações. Segundo os relatórios de gestão (2014), foram realizadas 8,1 milhões de matrículas em todas as suas iniciativas, superando a meta inicialmente estabelecida de 8 milhões de vagas a serem ofertadas. Somente em 2014, foram realizadas mais de 3,2 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e cursos FIC.

Assim, no Gráfico 1 apresentamos a evolução da aplicação dos recursos conveniados de 2008 a 2014, no tocante as ações de construção, reforma e ampliação de escolas. Os dados referentes a infraestrutura estão dispostos no gráfico até o ano de 2014 e não somente até 2011 (último ano de assinatura dos convênios), em razão dos processos licitatórios de reformas/ampliações, demandarem mais tempo para sua execução, fato esse que transcende os anos de assinatura dos convênios, sendo sua execução computada à medida que as obras vão sendo apontadas como concluídas.

Gráfico 1 – Evolução de construções, reformas e ampliações de 2008 a 2014.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos Relatórios de Gestão SETEC/MEC 2008 a 2014.

A interpretação do gráfico nos possibilita identificar que tanto a execução de reformas/ampliações e construções iniciaram no ano de 2008, onde o maior número de reformas/ampliações se deu entre os anos de 2010 e 2012, estando no ano de 2011 (546), o ápice de execução dessas obras, declinando em 2013 (241) e mantendo o ritmo em 2014. No caso das construções, visualizamos que há um aumento entre 2008 (46) e 2009 (83), porém em seguida ocorre um declínio de 2009 para 2010 (47), registrando-se um novo aumento entre 2011 e 2013, sendo o maior registro do número dessas construções no ano de 2013 (415), que foi mantido em 2014. Atribuímos o declínio dessas obras de reformas/ampliação no ano de 2008 para 2009, ao provável andamento dos repasses de recursos e abertura de processos licitatórios para sua execução nos Estados, o que também justifica a queda ocorrida nas construções entre 2009 e 2010, já no caso de 2012 para 2013, a queda no número de reforma/ampliações se deu pelo processo de finalização de 83 reformas/ampliações e a entrega as escolas de 245 laboratórios promovido pela SETEC no ano 2012.

Ao relacionarmos a leitura do gráfico 1 com o quadro 1, não identificamos novas ações conveniadas, o que nos leva a inferir que no período compreendido entre 2012 a 2014 não foram promovidas ações nesse sentido. Desse modo, as ações da SETEC referente ao PBP nesse período, estiveram centradas no acompanhamento e entrega de obras, contratação de consultorias para subsidiar a SETEC no acompanhamento e apoio técnico ao processo de aquisição/implantação dos laboratórios das escolas beneficiadas com equipamentos

e mobiliário, além de desenvolvimento de estudos relativos a execução pedagógica dos convênios firmados, contemplando a avaliação das metas pactuadas pelo PBP, assim como a análise das necessidades e dificuldades dos entes federados durante a execução do programa. (BRASIL, 2012).

Em 2011, no governo Dilma Rousseff, foi criado por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, o PRONATEC, cuja função precípua é centralizar e ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (EPT), mediante a expansão das redes federal e estaduais de EPT; a ampliação da oferta de cursos a distância; a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda; e a difusão de recursos pedagógicos para a EPT. (BRASIL, 2011).

Para tanto, articulou uma nova iniciativa – Bolsa Formação – com quatro ações de política pública de EPT pré-existentes na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC): PBP; Rede e-Tec Brasil; Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S). (BRASIL, 2011).

Assim, a partir de 2011, o PBP deixou de ter vida própria, passando a ser executado por meio do PRONATEC, o que no nosso entendimento representou um retrocesso, pois os recursos financeiros desse Programa são repartidos entre as instituições públicas de ensino e todo o Sistema S.

É importante ressaltar que o modelo de educação profissional desenvolvido no âmbito do PBP, ainda que tivesse a perspectiva do ensino médio integrado, não se fez imune ao processo de globalização e reestruturação produtiva e, conseqüentemente, a formação dos jovens também, tanto que cursos FIC de qualificação técnica destinada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho foram ofertados, sobretudo a partir do PRONATEC.

1.3 O Ensino Médio Integrado

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio, última etapa da educação básica, tem se constituído como um nível de ensino complexo em razão de seu caráter intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior. Suas finalidades, conforme prescreve a LDB/1996, são a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento

crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Em busca da concretude dessas finalidades se faz necessário, a inserção do ensino médio em um contexto político e econômico, já que seu foco também engloba a preparação básica para o trabalho e os fundamentos dos processos produtivos, sendo necessário, pois, a compreensão das mudanças ocorridas nas bases materiais da produção de cada época para determinar a relação entre o cenário educacional e o trabalho.

O fenômeno educacional não é independente da realidade sócio-histórica de cada momento, isto é, o desenvolvimento social e produtivo de cada época está a exigir da escola uma formação para suprir suas demandas, cabendo a esta a elaboração e desenvolvimento de uma proposta pedagógica com vistas a atender aquela, equilibrando a oferta da educação geral (propedêutica) com a específica (para o trabalho).

Essa relação entre educação e trabalho no Brasil é observada desde a gênese da educação brasileira em meados do século XVI, sob a influência da pedagogia tradicional europeia (orientação religiosa) dos jesuítas, a qual perdurou por mais de 20 décadas, finalizando com a expulsão desses, em 1749. Essa educação estabeleceu-se de forma dual preconizando a histórica dualidade estrutural entre educação geral e formação profissional, onde temos uma formação do tipo humanista e propedêutica destinada à elite nacional, e outra predominantemente técnica para a classe trabalhadora.

Segundo Aranha (2006) durante o século XVII, os esforços para institucionalizar a escola, que havia sido iniciada no século anterior, foram mantidos e aperfeiçoados; como resultado, a educação dos jesuítas se fortalecia e adentrava mais o país. Essa educação jesuítica era ancorada na escolástica e na ciência aristotélica, desprestigiando o ensino das ciências e da filosofia.

Ao tempo em que o ensino da ciência e da filosofia era desprezado pelos jesuítas, outras congregações religiosas como os oratorianos (Congregação do Oratório) que ensinavam entre outras disciplinas as novas ciências e a filosofia, ganhavam espaço, contribuindo para a dissolução daquele modelo educacional.

Durante o reinado de D. João V, a educação brasileira passou a ser regida, a partir de meados do século XVIII, por leis oriundas de Portugal, na forma da Reforma Pombalina, que criou o Sistema de Aulas Régias, em substituição a educação jesuítica (ARANHA, 2006). É nesse momento que ocorre a primeira ação efetiva do Estado para com a educação brasileira e, conseqüentemente, a redução do papel da igreja no controle do processo educativo.

No século XIX, já no período do Império, há o fortalecimento do sentimento nacionalista, legitimado pela construção de uma legislação que embasasse o crescimento da nação brasileira. Com isso, o Estado assume o ensino secundário e universitário,

responsabilizando as províncias, mesmo sem estas terem condições, pelo ensino das primeiras letras. (ARANHA, 2006).

Na última década do século XIX emerge o Brasil República, onde os republicanos propunham a construção de um novo modelo de ensino que atendesse aos anseios civilizatórios da época e rompesse com a imagem negativa das escolas isoladas, típicas do período pombalino. É nesse cenário que se institucionalizou os grupos escolares, como símbolo de modernização escolar, acarretando profundas alterações para o ensino primário, bem como para as práticas de ensino nas salas de aula, inclusive com uma nova configuração dos tempos e espaços educativos. (ARANHA, 2006).

Esse novo formato de educação, que passou a ser conformado com a criação dos grupos escolares, fazia parte da instituição de políticas educacionais da República, que visavam a defesa da escola laica, da liberdade de ensino e da obrigatoriedade do Estado para com a instrução do ensino elementar.

A perspectiva de desenvolvimento econômico da nação brasileira, a partir da década de 1930, com a passagem do modelo agrário-exportador para o industrial, implicou na formação para o trabalho no Brasil e, com isso, as políticas públicas para educação profissional entram em pauta, porém atreladas a essência do capitalismo, agudizando a dualidade estrutural da sociedade: uma formação tecnicista vinculada ao modo de produção capitalista e destinada aos filhos da classe trabalhadora; e outra, de caráter propedêutico, para os filhos da elite nacional. (MOURA, 2007).

Com o projeto nacional-desenvolvimentista, de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954) e de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que fomentava a industrialização no país, valorizava o trabalhador e fortalecia a soberania nacional, além de estender os benefícios econômicos a toda a sociedade brasileira, o ensino médio foi impactado, com a responsabilidade de preparar para o mercado de trabalho, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado.

Essa responsabilização do ensino médio foi ratificada na época da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), com a instituição do ensino de 2º grau profissionalizante universal e compulsório. na década de 1970.

Na década de 1990, a reestruturação do Estado e da economia no Brasil sob o viés neoliberal, capitaneado pela agenda de desenvolvimento de agências e organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tornou-se um marco para educação, devido à necessidade de uma formação para além de um modelo taylorista-fordista, que prezava pela racionalização, mecanização, divisão do trabalho, produção de massa, centralização etc.

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995-2002 – enfatizou a abertura da economia brasileira aos mercados internacionais, privatizou empresas públicas, operou mudanças na forma de gestão das políticas públicas e descentralizou a administração pública federal, almejando a racionalização e modernização do Estado.

Essas reformas estruturais promovidas pelo governo FHC atendia as tendências em nível mundial que sugeriam uma maior flexibilização na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes, resultando no repasse de responsabilidades para o nível local (Estados e Municípios), por meio da transferência de ações. (OLIVEIRA, 2011).

Além disso, assumiu como pressuposto das políticas educacionais o fato de que elas deveriam estar pautadas na globalização, na revolução tecnológica, na reestruturação produtiva e nas novas exigências postas pela lógica capitalista.

Para tanto, a LDB/1996 estabeleceu que o ensino fundamental (antigo 1º grau) teria a duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, e o ensino médio (antigo 2º grau), com duração mínima de três anos. (BRASIL, 1996). Ressaltamos que a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade.

No âmbito da educação profissional, FHC implementou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), com o objetivo de democratizar o acesso à qualificação profissional; o PROEP, visando a implantação da reforma da educação profissional, instituída pelo Decreto nº 2.208/1997, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de educação profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário; e o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), objetivando qualificar profissionalmente os trabalhadores da área de Enfermagem e, conseqüentemente, melhorar a qualidade dos serviços de saúde públicos e privados.

Para materializar esses Programas, o governo FHC buscou apoio junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o qual condicionou a concessão de empréstimos à implementação de um desenvolvimento sustentado com equidade social. (KUENZER, 2007).

Isso significa que para concessão do apoio pelo BID, o Governo Federal deveria assumir o fato de que não há recursos suficientes para todos e, como tal, substituir o princípio de igualdade (dar condições necessárias para o acesso e permanência de todos na escola, indistintamente), contido na Constituição Federal de 1988, pelo de equidade (atendimento aos indivíduos de acordo com suas necessidades, oferecendo mais a quem mais precisa e menos a quem requer menos cuidados) e, assim, diminuindo a responsabilidade do Estado na garantia do direito universal ao acesso à escola pública.

A concepção dada pelo processo de *equidade* em substituição ao de *igualdade*, deixa evidente que o objetivo principal dessa substituição é favorecer e amparar a redução do papel do Estado, uma vez que a concepção adotada para *equidade* é tida, conforme aponta Kuenzer (2007, p. 68), como uma demanda “de justiça social com eficiência econômica.”

Com isso, o Estado ficou comprometido apenas com o financiamento de ações voltadas para as consideradas minorias e para as pessoas em vulnerabilidade social, fazendo uso da lógica de oferecer o mínimo a esse público, para que ele não impeça o desenvolvimento econômico do país.

Essas ações foram consideradas como efeitos corretivos de distorções, com vistas a “tornar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que *assegurada a sua competência*, uma vez que o tratamento universal significava desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência acadêmica necessária para a continuidade nos estudos.” (KUENZER, 2007, p. 68).

Segundo essa autora, competência “é um atributo biológico ou até mesmo divino, que não tem nada a ver com as condições econômicas, sociais, culturais na determinação das formas de produção, sistematização e divulgação dos conhecimentos.” (KUENZER, 2007, p. 68).

Nesse contexto, tem-se a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 que regulamentou a educação profissional no período de 1997 a 2004, ratificando a dualidade estrutural entre o ensino médio e o ensino técnico, pois determinou a separação obrigatória entre a referida etapa da educação básica e essa modalidade de ensino, passando a educação profissional a ser desenvolvida em articulação com o ensino médio e em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997).

Para Frigotto *et al* (2004, p. 11), o dualismo educacional “se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede não regular de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular”, uma vez que o formato de educação profissional presente no mencionado Decreto, enfatizou a oferta de educação profissional por meio de cursos de baixo custo e que atingissem a maior quantidade de alunos possível.

Uma nova conjuntura política é constituída no primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2007), permitindo a retomada da discussão sobre a relação entre a educação profissional e o ensino médio. Este novo formato político contou com uma importante mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, como os sindicatos e pesquisadores dedicados a estudos na esfera do trabalho e da educação (MOURA, 2010).

No entanto, estavam presentes as mesmas contradições e disputas teóricas e políticas evidenciadas desde o início do processo de construção da LDB/1996. Desses embates, que giraram em torno das concepções de ensino médio e da educação profissional, chegou-se a uma síntese considerada possível para aquele momento histórico, mesmo não sendo aquela desejada pelos defensores de nenhuma das concepções citadas, que foi a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto nº 2.208/1997 e instituindo uma nova organização para a educação profissional, com destaque para o restabelecimento da possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional em um mesmo currículo, com matrícula única – o ensino médio integrado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Destacamos que, embora o Decreto nº 5.154/2004 tenha resgatado a possibilidade da integração dos ensinos médio e técnico em um mesmo currículo, pesquisadores, professores e a sociedade civil organizada que defendiam essa integração enxergaram que ela não seria a prioridade do Governo Lula da Silva, uma vez que as outras formas de articulação da educação profissional com o ensino médio (subsequente e concomitante) foram mantidas. Assim, as mudanças promovidas pelo referido Decreto não desencadearam a promoção da superação do ser humano fragmento historicamente pela divisão social do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Convém salientar, que a divisão social do trabalho consiste na fragmentação e especialização de tarefas laborais simples, promovendo a alienação dos trabalhadores, uma vez que o trabalho é realizado em partes por cada indivíduo, onde o todo da produção do produto não é conhecido. A divisão técnica do trabalho impõe à divisão social do trabalho, a existência daqueles que pensam e daqueles que executam, atribuindo a cada um, lugar preciso na hierarquia social.

Ou seja, “[...] a divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção.” (BRAVERMAN, 2011, p. 72).

Assim, a referida divisão cria as qualificações especializadas entre os indivíduos de acordo com os interesses do capital expropriando do trabalhador o conteúdo necessário para o desenvolvimento do trabalho.

Mesmo assim, ficou latente o debate sobre as finalidades do ensino médio, assim como a natureza de sua relação com a educação profissional, de forma que:

[...] No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Destacamos, pois, que o Decreto nº 5.154/2004, apesar de possibilitar a integração entre o ensino médio e o ensino técnico, almejada nos embates que antecederam sua promulgação, não esboçou, de fato, uma integração curricular que considerasse, segundo Ramos (2011, p. 775), “[...] os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e Gramsci.” Muito pelo contrário, limitou-se a admitir a forma integrada, facultando às unidades escolares a possibilidade, também, de outras formas de oferta (concomitante e subsequente).

Assim, a superação da dualidade educacional e o olhar para uma formação humana integral em substituição à mercadológica, nos exige a estabelecer uma concepção de formação mais ampla, sustentado por um currículo que integre o trabalho como princípio educativo, a ciência, a tecnologia e a cultura no processo formativo.

O trabalho como princípio educativo diz respeito ao “[...] fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Com isso, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37), quando afirmam que o Decreto nº 5.154/2004 buscou resgatar “[...] a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.”

Esses autores definem o ensino médio integrado como

[...] aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

A esse respeito, Moura (2010) assevera que a proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional deve estar orientada à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, e não profissionalizante no sentido de formar para uma profissão específica, buscando explicitar, por exemplo, como a ciência se converte em potência material no processo produtivo.

Assim, o ensino médio integrado proporciona aos alunos o domínio fundamental das mais variadas técnicas utilizadas na produção, fugindo da ideia de mero adestramento em técnicas produtivas, para que assim se formem politécnicos e não técnicos especializados. E, assim, possibilitará por um lado, aos filhos da classe trabalhadora uma educação que viabiliza tanto a conclusão do ensino médio quanto do ensino técnico, permitindo a progressão dos estudos no nível superior e/ou sua inserção no mundo do trabalho e, por outro, a promoção de uma educação libertadora com vistas à superação da dualidade educacional imposta pela educação burguesa.

Nessa perspectiva, o ensino médio integrado é norteado por uma base unitária de construção do conhecimento fundamentada na indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que possibilita ao estudante não só compreender os fundamentos científico-tecnológicos que permeiam o sistema de produção capitalista, como também os aspectos histórico, social, cultural e político das sociedades, nomeadamente da brasileira, sugerindo a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho favorecendo a formação omnilateral do estudante.

De acordo com Manacorda, a omnilateralidade é

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89).

Assim, possibilitará uma formação de cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com as transformações sociais e coletivas, voltadas para a construção de uma sociedade justa e igualitária. (MOURA, 2007).

Com isso, ratificamos que o PBP se apresenta como possibilidade de reduzir a dualidade educacional e contribuir para a concepção de uma formação integral de jovens e adultos, já que se destina, prioritariamente, à promoção da educação profissional integrada ao ensino médio.

No tocante a expansão das matrículas na educação profissional, o Quadro 2 apresenta o detalhamento das matrículas por ano, forma de oferta e dependência administrativa, no período de 2007 a 2015.

Quadro 2 – Matrículas na educação profissional por ano, forma de oferta e dependência administrativa – 2007-2015.

Ano	Matrículas Integrado				Matrículas Subsequente				Matrículas Concomitante				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
2007	27.204	37.942	6.218	15.188	45.840	101.078	13.496	216.198	36.733	114.174	10.323	155.768	780.162
2008	47.644	60.861	6.901	17.113	46.560	100.658	12.923	256.158	30.514	156.885	16.268	175.493	927.978
2009	61.313	84.560	8.321	21.637	58.614	119.840	18.309	358.316	28.020	151.288	7.386	119.341	1.036.945
2010	76.137	108.585	8.846	22.205	63.265	216.868	17.578	410.472	25.953	72.785	5.801	112.631	1.141.126
2011	92.378	133.776	9.975	21.607	72.553	249.133	17.541	465.945	25.057	64.739	4.883	94.133	1.251.720
2012	104.957	158.369	10.105	25.138	80.820	253.231	16.230	473.595	25.008	77.139	4.153	134.216	1.362.961
2013	117.747	183.637	10.738	26.295	80.540	232.764	14.938	464.554	30.175	74.727	4.490	200.826	1.441.431
2014	127.455	199.921	10.489	29.123	83.070	235.107	13.856	714.307	27.486	82.374	5.284	213.596	1.742.068
2015	133.562	224.739	9.798	23.667	152.309	231.026	11.922	628.075	29.611	60.514	3.832	184.255	1.693.310

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do INEP – Sinopse da educação básica 2007 a 2015.

Os dados revelam um crescimento total de matrículas na educação profissional, considerando as três formas de ofertas (integrado, subsequente e concomitante), no período de 2007 a 2014, de 123,3%, partindo de 780.162 matrículas naquele ano para 1.742.068 nesse. Em 2015, as matrículas totais apresentaram uma ligeira queda quando comparado com o ano anterior, de 2,8% (em 2015 tivemos 1.693.310 matrículas contra 1.742.068 em 2014), mas nada que comprometesse a significativa expansão dessa modalidade de ensino no período em análise.

Também identificamos que a maior taxa de crescimento entre as três formas de oferta aconteceu no ensino médio integrado, na rede estadual de educação, da ordem de 492,3%, saindo de 37.942 matrículas em 2007 para 224.739 em 2015. Isso nos permite inferir que o PBP cumpriu com seu objetivo de apoiar financeiramente as redes públicas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, para fortalecer e expandir a oferta de educação profissional, nomeadamente na forma de ensino médio integrado.

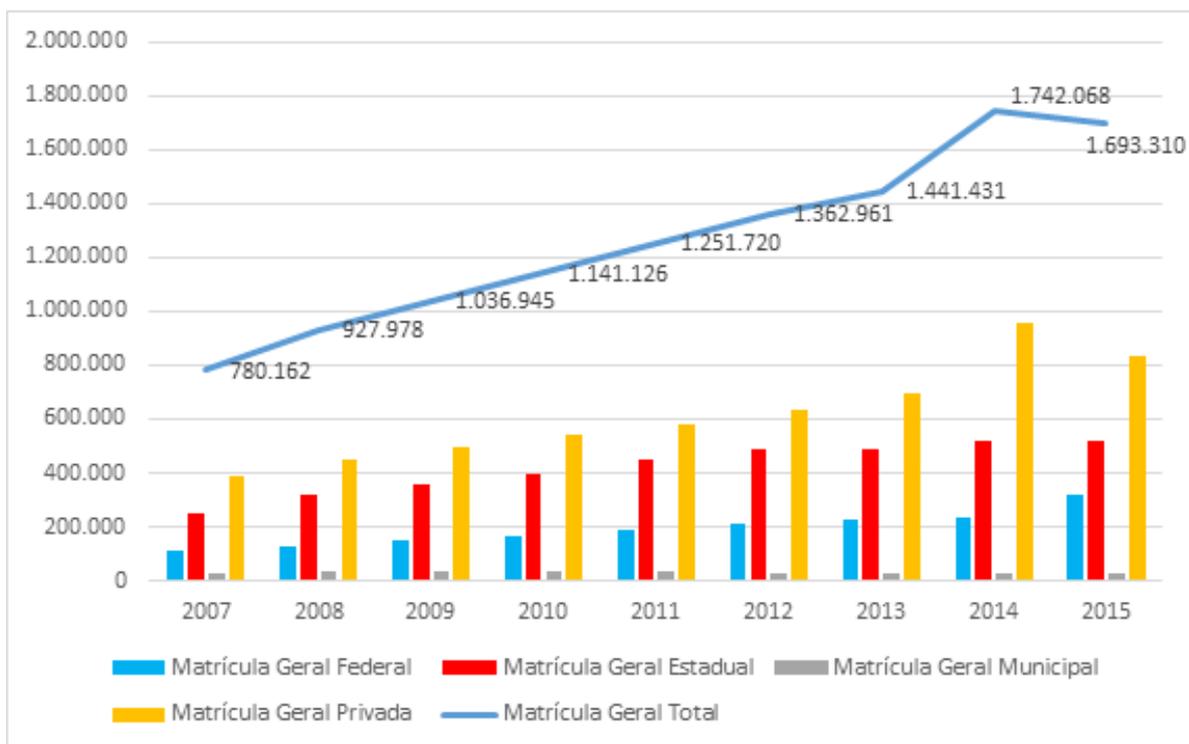
Já em relação ao ensino médio na forma subsequente, a maior taxa de crescimento – 232,3% – aconteceu na rede federal, a qual apresentou 152.309 matrículas em 2015 contra 45.840, em 2007. E, no que diz respeito a oferta de ensino médio concomitante, o maior percentual de crescimento ficou com a rede privada – 18,3% – saindo de 155.768 matrículas em 2007 para 184.255, em 2015.

O Gráfico 2 apresenta a expansão da educação profissional no período de 2007 a 2015, por ano, matrícula geral (integrado + subsequente + concomitante) e dependência administrativa, revelando um novo cenário em relação à referida expansão.

Analisando o gráfico, observamos que em todos os anos do período em estudo, a rede privada foi a que mais contribuiu com a expansão das matrículas na educação profissional (saindo de 387.154 matrículas em 2007 para 835.997 em 2015, representando uma taxa de crescimento de 116%), seguida da rede federal, que partiu de 109.777 em 2007 para 315.482 em 2015, correspondendo a 187% de crescimento.

É oportuno destacar, contudo, que a rede estadual apresentou um crescimento da ordem de 104% nas matrículas gerais no mencionado período, partindo de 253.194 matrículas em 2007 para 516.279 em 2015. Isso nos permite inferir que, por um lado, o Governo Federal manteve a indução de políticas educacionais por meio de financiamento de programas, como o PBP e, por outro, o referido Programa vem cumprindo com o seu objetivo – fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio, em todas as suas formas de oferta, prioritariamente na forma integrada – e, assim, contribuir para a expansão da educação profissional no país, tendo como referência a qualidade e democratização da educação e incentivar o retorno de jovens e adultos à escola.

Gráfico 2 – Matrícula geral na educação profissional por dependência administrativa.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do INEP – Sinopse da educação básica 2007 a 2015.

As reflexões promovidas neste capítulo, tomaram como ponto de partida a historicidade das políticas educacionais e seus desdobramentos em programas, projetos e ações pontuais, passando pela instituição de marcos legais no âmbito da educação profissional, ora reafirmando a dualidade educacional ora em busca da superação da dualidade educacional, finalizando com a criação do PBP, seu financiamento e sua materialização em âmbito nacional.

Ademais, os dados apresentados demonstraram a evolução de matrículas experimentadas na educação profissional no período de 2007 a 2015, em especial o comportamento das matrículas no ensino médio integrado nas redes estaduais de educação, ressaltando a contribuição do PBP em âmbito nacional, fazendo-se necessário a busca pelas especificidades desse Programa na Rede Estadual do Rio Grande do Norte, a fim de desvelar e apreender as nuances envolvidas durante sua implantação com vistas a identificar as possibilidades para a efetivação da expansão da oferta de educação profissional no Estado.

2



A Educação Profissional na
Rede Estadual de Educação
do Rio Grande do Norte:
Rumo ao Programa Brasil
Profissionalizado



A Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte: Rumo ao Programa Brasil Profissionalizado

A trajetória histórica da educação no Brasil revela um constante dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, consagrado pela divisão de classes da sociedade brasileira o que, por sua vez, demarcou a escola em duas vertentes: uma de caráter propedêutico, para a elite dirigente, com vistas a proporcionar o prosseguimento dos estudos, e outra, instrumental, destinada à formação de mão de obra, para a classe trabalhadora, objetivando sua inserção no mercado de trabalho.

Neste capítulo, esboçaremos aspectos da educação profissional em âmbito nacional e no Rio Grande do Norte, desde a Ditadura Civil-Militar até a implementação do PBP, abrangendo o período de 1970 a 2018, a fim de analisar o reflexo desses aspectos na oferta e expansão da educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

2.1 Historicizando a Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte

Com o advento da Ditadura Civil-Militar instalada no país em 1964, a educação nacional, orientada pelos acordos firmados entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Educacional (USAID) – acordos MEC-USAID –, objetivando adequá-la ao projeto nacional-desenvolvimentista e aos interesses do capital, sofreu duas reformas: a universitária (Lei nº 5.540/1968) e a da educação básica (Lei nº 5.692/1971).

Antes das mencionadas reformas, a educação nacional era organizada pela Lei nº 4.024/1961 – primeira LDB – da seguinte maneira: i) educação de grau primário, constituído de educação pré-primária, para os menores de 7 anos e de ensino primário, obrigatório a partir dos 7 anos, com, no mínimo, quatro séries anuais; ii) educação de grau médio, composto por dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos e o colegial, com três anos no mínimo, abrangendo os cursos secundário (científico ou clássico), técnico (industrial, agrícola e comercial) e normal (formação de professores para o primário e pré-primário); e iii) educação de grau superior. (BRASIL, 1961).

Especificamente, a Lei nº 5.692/1971, organizou a educação básica da seguinte forma: i) ensino de 1º grau, aglutinando o ensino primário e o ginásial, com oito anos de duração e obrigatório, dos 7 aos 14 anos; e ii) o ensino de 2º grau, profissionalizante, constituído pelos cursos colegiais (secundário, técnico e normal), com três ou quatro anos de duração. (BRASIL, 1971).

Essa Lei, denominada por Frigotto (1988) como a lei da profissionalização, é a expressão das forças conservadoras que compulsoriamente organizou o ensino de 2º grau profissionalizante em todas as escolas.

Segundo Silva (2014), a Lei nº 5.692/1971 propiciou a elevação da escolarização mínima da classe trabalhadora, por extinguir o exame de admissão obrigatório ao curso ginásial até então existente e buscou promover a generalização do ensino profissionalizante, mediante a obrigatoriedade de habilitações técnicas para todos no 2º grau.

Além disso, essa organização substituiu a equivalência entre o ramo técnico e secundário previsto na Lei nº 4.024/1961, pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos no 2º grau, estabelecendo, segundo Germano (2011, p. 105), “[...] uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção”, uma vez que a intenção do Regime Militar era formar mão de obra (técnicos de nível médio) para atender a expansão do mercado de trabalho.

A Lei nº 5.692/1971, estabeleceu como objetivo geral do ensino de 1º e de 2º graus “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971).

Depreendemos daí que a intenção, na letra da Lei, era a formação humana integral dos estudantes. Todavia, sabemos que não foi assim que se materializou essa Lei. Na realidade, a perspectiva de formação foi a unilateral, vinculada à formação para o mercado de trabalho, apenas.

A oferta compulsória do 2º grau profissionalizante foi tecida sobre os princípios tecnicistas que pregavam a racionalidade, eficiência e produtividade acima de tudo e, como tal, direcionada para o adestramento do homem, preparando-o para execução de tarefas técnicas, sem a pretensão da oferta de uma formação mais ampla.

Nessa vertente, a educação era voltada para o mercado de trabalho desde o 1º grau, pois a ele já era intrínseco a sondagem de aptidões físicas que pudessem ser aprofundadas com a promoção de habilitação profissional durante o 2º grau, visando a formação de mão de obra para o fortalecimento do capital nacional que crescia à época. Assim, os governos que se sucederam no período da Ditadura Civil-Militar viam a educação como vital para o sucesso dos grandes projetos nacionais desenvolvimentistas que eram capitaneados pelo

próprio Governo, por ser a via responsável pela qualificação profissional especializada para atender as exigências e expectativas da época.

Essa opção política do governo, sustentada pelo modelo nacional desenvolvimentista, pretendia promover respostas imediatas às demandas educacionais da classe trabalhadora, sendo apresentada como o caminho a ser trilhado na busca da superação das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

No entanto, essa opção conformou nada mais do que “a expressão mais elaborada das teses do economicismo na educação, que representam a justificativa ideológica, para o ajustamento da educação ao regime de democracia excludente.” (FRIGOTTO, 1988, p. 442).

Por isso, concordamos com Kuenzer (2009), quando assevera que a reforma de ensino de 1º e de 2º graus promovida pela Lei nº 5.692/1971, se traduziu em ao menos três objetivos: 1 – a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior; 2 – a despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista; e 3 – a preparação da força de trabalho para atender as demandas do desenvolvimento econômico.

Em reflexo a esses objetivos, diversos segmentos organizados – professores, pesquisadores, movimentos sociais –, questionaram continuamente o conteúdo da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, o qual foi atenuado pela Lei nº 7.044/1982, a qual apresentou o entendimento de que não havia como manter todas as escolas de 2º grau como profissionalizantes, extinguindo a profissionalização compulsória e instituindo a preparação para o trabalho.

De acordo com Silva (2014), a somatória de diversos motivos foi responsável pela não concretização da profissionalização compulsória. Dentre estes, destacamos a restrição de sua execução às escolas públicas das redes estadual e federal, já que as escolas particulares continuavam a oferecer apenas os conteúdos propedêuticos, com vistas ao prosseguimento de estudos em nível superior dos seus alunos; investimentos insuficientes do Estado para com a educação; absoluta falta de condições materiais das escolas tanto físicas (laboratórios, equipamentos, acervo bibliográfico e materiais) quanto humanas (professores e técnicos especializados); desconexão do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional, pela dificuldade das escolas em acompanhar o progresso tecnológico; e o não decréscimo da demanda para o ensino superior, conforme as expectativas governamentais.

Este arranjo com características conservadoras reiterou o espaço escolar como “o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais” (KUENZER, 2007, p. 25). Ou seja, a definição objetiva de uma escola destinada aos filhos da classe trabalhadora para que estes venham de fato ocupar o espaço e as funções a eles estabelecidas pela burguesia, como a de técnicos que não precisam pensar ou criticar o que está posto, apenas atender às demandas do desenvolvimento econômico.

Somado a isto, conforme já mencionado, houve ainda a resistência por parte de alguns estabelecimentos privados de ensino de 2º Grau à implantação compulsória da Lei nº 5.692/1971. A relutância desses estabelecimentos foi devido a concepção curricular arraigada, que empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental destinada ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o que foi assumido foram as conveniências para cumprir a referida Lei com a formação de auxiliares técnicos.

Assim, já que a profissionalização compulsória não foi concretizada, o ensino profissionalizante de qualidade ficou a cargo das instituições que tinham dedicação a esse tipo de ensino, a exemplo da Rede Federal de Educação, que apresentava experiência, corpo docente e infraestrutura adequadas para tal.

A Lei nº 5.692/1971 normatizou a ação mais significativa para o ensino profissionalizante por instaurar uma concepção tecnicista ao ensino de 2º grau e que levasse o aluno a crer que o sucesso de sua formação educacional seria fruto apenas de seus esforços, sendo ele o único responsável pelo seu êxito na conquista de empregos com melhores salários. Por essa razão, a Lei da profissionalização foi determinante na construção desse cenário educacional permeado pela não caracterização quanto ao significado social do ensino de 2º grau em âmbito nacional.

Sob a vigência da Lei nº 5.692/1971, o estado do Rio Grande do Norte vivenciava uma crise na economia local (decadência da trilogia gado-algodão-agricultura). Seu enfrentamento foi promovido por meio da ampliação do setor terciário, em especial na área de educação, saúde e lazer e com a criação de empregos, principalmente o emprego público. (FELIPE, CARVALHO, 2004).

Em meio a essa crise, coincidentemente, o Estado buscava ações que pudessem corroborar sua superação. Para tanto, instituiu a oferta do ensino profissionalizante compulsório organizado, em sua maioria, por habilitações profissionais vinculadas ao terceiro setor (ALMEIDA, 1989), atrelando-as ao sucesso futuro de seu desenvolvimento econômico, uma vez que a ideia de progresso integrado ao mundo capitalista tornava-se uma filosofia de vida, onde o processo disciplinar era dado por meio de novos hábitos (culturais, sociais e econômicos) e costumes voltados para o mercado de trabalho.

À época o Estado do Rio Grande do Norte contava com 25 escolas que ofertavam ensino secundário, sendo a maioria registrada em Natal (capital do Estado). Entre essas, algumas ofereciam cursos de datilografia, corte e costura, bordado, culinária e enfermagem. (RIO GRANDE DO NORTE, 1960).

Segundo Medeiros *et al* (1988), a implantação da Lei nº 5.692/1971 na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, teve início nos anos de 1978, sendo essa ação marcante nesse ano, seguido pelos anos de 1983 e 1985. Essa autora destaca que esse período coincidiu

com o momento em que as influências das modificações legais nacionais se tornaram mais perceptíveis no Estado. Portanto, o fato de os caminhos trilhados pelo Estado terem sido oscilantes, não obedecendo uma cronologia nem anos sequenciais, se deu devido aos seus desdobramentos terem ocorrido à medida em que os instrumentos reguladores do ensino de 2º grau eram introduzidos em âmbito nacional.

Nos referidos anos – 1978, 1983 e 1985 –, a Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte contava com 151 municípios distribuídos em 14 Núcleos Regionais de Educação, dos quais apenas 111 possuíam estabelecimentos de ensino de 2º grau, que por sua vez, em sua maioria dividiam o mesmo espaço com o ensino de 1º grau. Ou seja, nesses anos, a distribuição dos estabelecimentos de 2º grau não contemplavam todos os municípios do Estado, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 – Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau 1978, 1983 e 1985.

Ano	Dependência Administrativa				Total
	Pública			Privada	
	Federal	Estadual	Municipal		
1978	2	30	9	39	80
1983	2	72	28	47	149
1985	3	110	30	53	196

Fonte: Adaptação dos autores com base em Almeida (1989).

A Tabela 1 revela um crescimento no número de estabelecimentos de ensino de 2º grau na rede estadual de educação bem maior do que na rede privada e, conseqüentemente, a predominância de alunos na rede pública o que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não divergia dos demais estados brasileiros. Além disso, os dados da Tabela 1 nos permite afirmar que havia uma reduzida participação da rede federal e municipal na oferta do ensino de 2º grau.

As habilitações profissionais de 2º grau no Estado do Rio Grande do Norte, foram classificadas e ofertadas segundo os três setores econômicos: primário, secundário e terciário.

O Livro de Registros das Escolas, da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC-RN), aponta que os principais cursos ofertados sob a vigência da Lei nº 5.692/1971 foram os cursos de habilitação para o Magistério, Administração, Comércio, Saúde, Construção Civil, Crédito e Finanças, Auxiliar de Escritório, Técnico de Contabilidade, Secretariado Executivo, Técnico em Edificações, Mecânica e Prótese dentária. (RIO GRANDE DO NORTE, 1970).

Estes registros ratificam o estudo de Almeida (1989), que destaca no Rio Grande do Norte a predominância de cursos da modalidade do setor terciário. Fato esse, que corresponde

as estratégias utilizadas na década de 1970 pelo Estado em prol da superação da crise vivenciada no seu setor primário, que buscava alternativas em outros setores na tentativa de superar a crise econômica vivida.

Além disso, outro fator que justifica a concentração da oferta de cursos profissionalizantes vinculados ao setor terciário (administração, contabilidade, magistério, secretariado) no Estado do Rio Grande, dissociadas, portanto, das reais necessidades das poucas empresas industriais instaladas, foi a resposta dessa Rede ao imperativo legal da profissionalização compulsória, que, sem oferecer as condições materiais (falta de laboratórios e/ou materiais para aulas práticas e principalmente a falta de professores técnicos especializados) essenciais ao seu funcionamento, provocou a adoção de ofertas de cursos que demandassem o mínimo de equipamentos possível.

Em suma, o ensino de 2º grau possibilitou a ampliação do número de escolar na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, embora esse aumento não tivesse representado a democratização dessa oferta, uma vez que, conforme aponta Almeida (1989), durante os anos de referência desse ensino no Estado seu percentual máximo de abrangência atingido, com respeito a população legalmente indicada para essa faixa etária (15 a 18 anos), foi de 10,4% da população escolarizável, ou seja, a grande maioria de pessoas na referida faixa etária continuava fora da escola. O que se verificou a época, pois, foi um sistema de educação fragilizado, com qualidade questionável e, sobretudo.

Com o fim da Ditadura Civil-Militar em 1985, o legado deixado para a educação foi a materialização de uma visão produtivista, ou seja, uma educação inserida fundamentalmente no processo de desenvolvimento econômico do país, visão essa que influenciou, inclusive, a instituição da LDB/1996.

Na década de 1990, frente ao modelo neoliberal que orientava as reformas econômicas e sociais no Brasil, associado ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, as quais estabeleceram novas formas de relação entre educação, ciência, tecnologia e trabalho, educadores progressistas intensificaram esforços na busca de uma proposta educacional que respondesse às demandas sociais da classe trabalhadora.

Em 1996, após muitos debates travados desde a metade da década de 1980, pelo governo, partidos políticos, educadores progressistas, pesquisadores, associações e universidades que tinham interesse em instituir um modelo de educação assentado na perspectiva da politécnica marxiana e da escola única gramsciana, tem-se a promulgação da LDB/1996, fruto de uma proposta construída pelo Senador Darcy Ribeiro (1922-1997), a qual negou, peremptoriamente, aquela que vinha sendo construída.

A proposta que vinha sendo construída pela sociedade civil organizada adotava a concepção de educação que superava a ideia de escolaridade restrita à dimensão mercado de tra-

balho e adotava a compreensão ampla de formação humana, reconhecendo que o ato educativo deve ser constituído por um conjunto de processos que se desenvolvem em torno da indissociação dos aspectos da vida social e produtiva de cada ser humano, incorporando, como assevera Kuenzer (2007), o conceito de trabalho como princípio educativo e reconhecendo a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, uma vez que o fim primeiro da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade, participando da vida política e produtiva.

Ainda segundo essa autora, a partir dessa concepção de educação, a proposta da lei de diretrizes e bases da educação nacional incorporaria todas as alternativas de ofertas educacionais: pré-escola, jovens e adultos trabalhadores, formação técnico-profissional, educação especial, educação para comunidades indígenas e educação a distância. (KUENZER, 2007).

Era pauta de discussão, também, a inserção, na mencionada proposta de lei, da garantia do direito a todos por uma educação básica de qualidade, mediante o financiamento constitucional da educação e o fomento de estratégias que pudessem favorecer a universalização e qualidade desse ensino.

Paralelamente a essas discussões sobre a lei maior da educação nacional, era tratada a organização de um Sistema Nacional de Educação único, que viesse a impedir a incorporação de estruturas paralelas de ensino, que pudesse comprometer a articulação fundamental entre os diferentes níveis de ensino, assim como a indispensável articulação entre a educação escolarizada e as demais ações educativas – educação não escolar – produzidas no seio da sociedade.

Contudo, a aprovação da LDB/1996, proposta por Darcy Ribeiro, não contemplou a concepção de educação e de sistema de ensino que vinham sendo construídas. Nesse sentido, concordamos com Kuenzer (2007) quando aponta que a LDB/1996 não tem clareza na interpretação desses conceitos, pois se expressa, equivocadamente, sob duas vertentes: a primeira, sobre a criação de cursos de profissionalização *stricto sensu* em paralelo à educação básica e, a segunda, a promoção da formação técnica por meio de um sistema paralelo ao proposto sistema nacional de educação, evidenciando na lei maior da educação aprovada “[...] as concepções relativas ao velho princípio educativo, expressão da clássica forma de divisão social do trabalho, que separa rigorosamente ciência de tecnologia, atividade teórica de atividade prática, pensar de fazer.” (KUENZER, 2007, p. 43).

Como já mencionado anteriormente, a LDB/1996 reorganizou a educação nacional em dois níveis (educação básica, compreendendo etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior) e em cinco modalidades de educação (educação profissional, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação especial e educação indígena). (BRASIL, 1996). Por modalidade de educação entendemos uma forma de educação, que pode perpassar os diferentes níveis (educação básica e superior), dotada de um corpo teórico-epistemológico e que atende a um público específico.

Particularmente, o ensino médio apresentou mudanças consideráveis em sua concepção, pois se voltou para a formação geral do educando englobando desde a formação científica até sua formação política, visando a possibilidade do exercício pleno da cidadania, embora ainda persistam alguns problemas de décadas atrás, como a falta de identidade, em função da dualidade estrutural que se reflete na tradução de sua função social.

Quanto à educação profissional, a LDB/1996 estabeleceu que essa modalidade de ensino seria desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, tendo como finalidade promover o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, o Decreto nº 2.208/1997 apresentou a organização formal da educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico, evidenciando a separação formal entre os ensinos médio e técnico, já que a relação estabelecida entre aquela etapa da educação básica e esta modalidade de ensino se apresentavam como complementares, de modo que a educação profissional passou a ser interpretada como um sistema paralelo de ensino.

A qualificação profissional que permeia a modalidade de ensino mencionada pode ser classificada em três dimensões: conceitual (função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associado a títulos e diplomas); social (exprimida no âmbito das relações sociais); e experimental (relacionada ao conteúdo real do trabalho e o conjunto de saberes necessários para sua realização). (ROCHE, 2004).

Segundo Ramos (2002), o conceito da qualificação profissional passou por um processo de redimensionamento, assumindo a noção de competência, em razão do enfraquecimento das dimensões conceitual – em decorrência dos saberes tácitos e sociais adquirirem relevância frente aos saberes formais; e social – devido a potencialização do individualismo nas negociações trabalhistas. Com isso, a dimensão experimental, pelas suas características se sobressai, podendo se expressar coerentemente como competência, “pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.” (RAMOS, 2002, p. 402).

O redimensionamento pelo qual passou o conceito de qualificação na década de 1990 trouxe implicações para os parâmetros da formação profissional, o acesso ao emprego, a classificação e a remuneração que aproximassem a educação das tendências produtivas. Com isso, a qualificação objetiva, por um lado, proporcionar aos jovens uma melhor transição para o mundo do trabalho e, por outro, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social, esclarecendo a razão de competência associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade. (RAMOS, 2002).

Assim, a ênfase na dimensão experimental da qualificação permite tomar a noção de competência como referência da educação profissional também sob a ótica curricular, tornando-a um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho.

Para tanto, a competência é enunciada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Entretanto, se reduz a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas, se contrapondo, a qualificação como relação social e a necessidade de a ela subordinar a noção de competência profissional. (RAMOS, 2002).

Em se tratando da educação profissional, regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, reforça a dualidade estrutural da educação ao propor uma formação com fins tecnicistas, com foco no desenvolvimento de aptidões para atividades laborais, não abrangendo, portanto, a formação para a autorrealização humana nem para a construção da autonomia, a cidadania crítica e o prosseguimento de estudos, uma vez que, apartando do ensino médio em um mesmo currículo, é esvaziada de conteúdos propedêuticos.

A fim de nortear a aplicação do Decreto nº 2.208/1997 pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional técnica de nível médio, o MEC homologou o Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999 e a Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT).

As DCNEPNT estabeleceram que os cursos de nível técnico seriam organizados por áreas profissionais e teria como princípios norteadores: independência e articulação com o ensino médio; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização na organização curricular; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; e autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (BRASIL, 1999a; 1999b).

A concepção de formação presente nas referidas Diretrizes, tem a aprendizagem por vias formais com enfoque nas competências construídas e demonstradas na experiência concreta de trabalho. Concordamos com Ramos (2002), quando afirma que essa visão não considera a dimensão social da qualificação, prevalecendo nas diretrizes um claro determinismo tecnológico.

Sob essas Diretrizes, a proposta de uma educação profissional de nível técnico está direcionada para o atendimento das necessidades do capital, a fim de ajustar os trabalhadores aos seus interesses, ancorados ao trabalho alienado e reprodução social.

Como consequência das mudanças promovidas na educação profissional pela LDB/1996, Decreto nº 2.208/1997; Parecer CNE/CEB nº 16/1999; e Resolução CNE/CEB nº 4/1999, a Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, a exemplo das demais Redes dos Estados da Federação, ao final da década de 1990, deixou de oferecer cursos técnicos em seu Sistema Estadual de Ensino. A oferta dessa modalidade de ensino ficou restrita aos Centros Federais de Educação Tecnológica, os quais passaram a ser denominados, desde o final de 2008, Institutos Federais de Educação, bem como pelo Sistema S e pelas Redes Estaduais de Educação, como a de São Paulo e do Paraná, que tinham a oferta de educação profissional consolidada.

Em 2002, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE-RN), normatizou, por meio da Resolução de nº 02/2002-CEE-RN, a oferta de educação profissional de nível técnico na Rede Estadual de Educação, dispondo que essa modalidade de ensino “[...] poderá ser desenvolvida de modo concomitante ou sequencial, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”. (RIO GRANDE DO NORTE, 2002a).

Destacamos que o ensino integrado a que a mencionada Resolução se refere, em consonância com a regulamentação nacional, não é o ensino técnico integrado com um currículo único em sua proposta pedagógica, mas sim uma educação que possibilite apenas a relação de conteúdos durante a prática pedagógica.

Ainda segundo a Resolução nº 02/2002-CEE-RN, os objetivos para educação profissional de nível técnico na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte seriam: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, habilitando jovens e adultos com conhecimentos gerais e específicos a fim de aplicá-los em sua vida social e produtiva; formar profissionais de nível médio aptos a aplicar os conhecimentos adquiridos em atividades gerais e específicas; e especializar, atualizar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos científicos e tecnológicos. (RIO GRANDE DO NORTE, 2002a).

O Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte tinha arraigada na implantação da educação profissional, uma concepção economicista, na qual disponibilizava para a sociedade apenas uma educação geral, que fosse suficientemente ampla para possibilitar o aprofundamento das áreas de conhecimento, de forma a promover uma aprendizagem para o mercado do trabalho, ou seja, o direcionamento do seu processo formativo para a qualificação de jovens e adultos apenas para desempenhar papéis simples de ocupações e empregos no mercado de trabalho, e não para formar sujeitos para atuarem numa perspectiva histórico-social no mundo do trabalho.

Dessa maneira, busca promover uma educação com eficiência e qualidade – na perspectiva técnica e economicista –, oportunizando aos alunos qualificação para (re)inserção

no mercado do trabalho, e com o entendimento de que essa qualificação irá auxiliá-lo no seu desenvolvimento pessoal, tendo em mãos o domínio sobre o seu projeto vida, por meio da aquisição de conhecimentos significativos e da manutenção de suas competências.

O que de fato, não ocorreu, uma vez que essa concepção de educação não possibilitava uma formação para a vida, mas, apenas para o trabalho, já que mantinha o foco no ensino das técnicas laborais em detrimento de uma educação que tivesse o trabalho como princípio educativo.

Nessa perspectiva de formação tecnicista, ainda no ano de 2002, a SEEC-RN criou o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), por meio do Decreto Estadual nº 16.592, de 18 de dezembro de 2002, com recursos oriundos do PROEP, objetivando a instalação de uma unidade específica para oferta de educação profissional na Rede Estadual. (RIO GRANDE DO NORTE, 2002b)

Nesse mesmo ano, ocorreu a eleição de Lula da Silva à Presidência do Brasil, o qual instaurou uma nova conjuntura na política brasileira, possibilitando o reaquecimento das discussões sobre o contexto social, político e econômico do país e, particularmente, a retomada das discussões sobre a relação da educação profissional com o ensino médio.

Nessa perspectiva, em 2003, o governo Lula da Silva (2003-2010) promoveu uma importante mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, como os sindicatos e pesquisadores dedicados a estudos na esfera do trabalho e da educação, desencadeando uma série de debates em torno das concepções do ensino médio e da educação profissional. (MOURA, 2010).

Como resultado dessas discussões, em 2004, esse governo promulgou o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto nº 2.208/1997, e trazendo nova organização à educação profissional no país, inclusive restabelecendo a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional – ensino médio integrado –, em um único currículo. (BRASIL, 2004a).

Todavia, o Decreto nº 5.154/2004 (incorporado à LDB/1996 por meio da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008), manteve a oferta da educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante ou subsequente, conforme previstas no Decreto revogado.

Ao conservar as mencionadas formas de oferta, o governo Lula da Silva não estabeleceu como prioridade a forma de oferta do ensino médio integrado, fato esse ratificado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que deixou a critério da instituição a forma que essa modalidade de educação poderia ser oferecida (integrada, concomitante ou subsequente). (KUENZER, 2006).

Dessa maneira, destacamos uma dubiedade na proposição do Decreto nº 5.154/2004, no que diz respeito à concepção de um currículo que promovesse a integração da educação profissional com ensino médio, tão desejada pelos professores progressistas e pesquisadores que labutam nesse campo epistêmico. Assim, as mudanças promovidas entre os Decretos, não se desdobraram na promoção da superação do ser humano fragmento historicamente pela divisão social do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Há de se ressaltar, ainda, que a medida mais relevante desse Decreto foi a possibilidade de integração dos ensinos médio e técnico em um mesmo currículo, num mesmo curso e com matrícula única, atendendo a defesa dos educadores brasileiros progressistas e, assim, se reaproximar dos “[...] fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica, da formação omnilateral e da escola unitária, baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci.” (RAMOS, 2011, p. 775).

Para a oferta de curso técnico integrado ao ensino médio, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 orientou que se estabelecesse matrícula única para o educando na mesma instituição de ensino e que ao final do curso a formação promovesse habilitação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2004b).

A fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para o ensino médio e para a educação profissional, o referido parecer recomendou que a instituição de ensino deveria ampliar a carga horária total do curso e evitasse sua organização em dois blocos distintos, para que possibilitasse a implementação de um currículo integrado. (BRASIL, 2004b).

A Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de fevereiro de 2005 que atualizou as DCNEPNT, estabeleceu as cargas-horárias mínimas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada, respeitando o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos: 3.000 horas para as habilitações que exigem no mínimo 800 horas de formação profissional; 3.100 horas para as que exigem o mínimo de 1.000 horas; e 3.200 horas para as que exigem no mínimo 1.200 horas. (BRASIL, 2005).

Em 2011, o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e a Resolução nº 6 CNE/CEB 02/2012, estabeleceram novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM), cujo foco principal era a integração curricular em torno do eixo trabalho como princípio educativo, ciência, tecnologia e cultura.

De acordo com Ferretti e Silva (2017), a integração curricular está ancorada em bases teóricas que propõem uma formação humana que promova à compreensão crítica do trabalho e da sociedade, divergindo das anteriores, em especial àquela que diz respeito à subordinação da educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho.

Apesar de todo a organização jurídica orientada pelo Decreto nº 5.154/2004, na prática, conforme afirma Kuenzer, o referido Decreto

[...] representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2006, p. 900).

Desta forma, identificamos nessa medida a permanência da dualidade estrutural do ensino médio com a educação profissional, expressa na existência de cursos de ensino médio eminentemente propedêutico, e de cursos técnicos subsequentes ou concomitantes, eminentemente técnicos.

Subsidiada pelo Decreto nº 5.154/2004, conforme consta no Plano Estadual de Educação (PEE) do Rio Grande do Norte, a Rede Estadual de Educação retomou, em 2006, por meio de um Projeto Piloto, a oferta da educação profissional técnica de nível médio, que foi desenvolvida no CENEP e nas Escolas Estaduais Francisco Ivo Cavalcanti e José Fernandes Machado, em Natal; Prof. Abel Freire Coelho, em Mossoró; e José Fernandes de Melo, em Pau dos Ferros. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015)

No CENEP, a oferta teve início ainda em 2006, com cursos subsequentes em Manutenção e Suporte em Informática e Gestão Empresarial; no ano seguinte, esses cursos também foram ofertados na forma de ensino médio integrado e no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em 2008, houve a oferta também dos cursos de Informática, Biodiagnóstico e Administração, todas na forma de ensino médio integrado. (PEE, 2015)

Já nas demais Escolas Estaduais, os cursos técnicos ofertados foram Secretariado, Hospedagem e Turismo, todos na forma subsequente, mas a implementação desses cursos só ocorreu no ano de 2009, quando foram matriculados 601 alunos, considerando todas as escolas mencionadas. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Embora o CENEP tenha enfrentado as mesmas dificuldades materiais (laboratórios, biblioteca etc.) e humana (contratação de professores) das demais escolas estaduais, foi atribuído a ele a responsabilidade de manter, nos anos seguintes, a oferta dessa modalidade de ensino na Rede Estadual de Educação, com a justificativa de que sua criação foi exclusiva para oferta de educação profissional.

Isto não significa dizer que todos os cursos ofertados, a partir de 2006, foram mantidos. Na realidade, o curso técnico de BIODIAGNÓSTICO deixou de oferecer novas vagas poucos anos após o início, em razão da falta de condições materiais, sobretudo da ausência de materiais para as aulas práticas e de professores técnicos especializados.

Ainda segundo o referido PEE, as matrículas nas escolas estaduais piloto cessaram no ano de 2012, pois não alcançaram o efeito desejado. Esse cessar, de novas matrículas, foi atribuído à dificuldade enfrentada pela SEEC-RN na contratação de professores das áreas técnicas específicas dos cursos, ficando a conclusão das turmas do Projeto Piloto a cargo de uma parceria firmada com o Serviço Nacional de Aprendizagem e Comercial (SENAC) do Rio Grande do Norte, que disponibilizou os professores das áreas específicas nos anos de 2011 e 2012. Após esse período, essas escolas retornaram sua oferta propedêutica de ensino médio. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Assim, constatamos que as dificuldades enfrentadas pela SEEC-RN na retomada da oferta da educação profissional na Rede Estadual de Educação, foram muito semelhantes as anteriormente ocorridas na vigência da Lei nº 5.692/1971: falta de laboratórios, falta de materiais para as aulas práticas e, principalmente, falta de professores técnicos especializados para ministrar os conteúdos específicos de cada um dos cursos.

Em 2011, o CEE-RN publicou a Resolução nº 01/2011-CEE-RN, revogando a Resolução nº 02/2002-CEE-RN e fixando novas normas operacionais para a educação profissional técnica de nível médio na Rede Estadual de Educação.

Por essa nova Resolução os cursos técnicos ofertados nas formas integrado, concomitante ou subsequente, deveriam ter suas denominações e a descrição do perfil profissional, de acordo com as orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, e suas atualizações, assim como da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Além disso, seus planos de cursos deveriam, em coerência com o projeto pedagógico de cada escola, ter sido aprovado previamente pelo CEE-RN, podendo ter organização curricular por módulo ou etapas, com caráter de terminalidade (com efeito de qualificação profissional). (RIO GRANDE DO NORTE, 2011).

No ano de 2015, o CEE-RN promoveu uma nova atualização sobre a oferta da educação profissional, por meio da Resolução nº 01/2015, a qual estabeleceu normas para a oferta dos cursos técnicos de nível médio, nas formas presencial e a distância, respeitando os itinerários formativos, bem como para a oferta dos cursos na modalidade de formação inicial e continuada (FIC), favorecendo a continuidade da formação pelo estudante e trabalhadores. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica,

no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. (BRASIL, 2012).

Desse modo, as escolas estaduais de educação profissional, além dos seus cursos técnicos regulares (integrado, concomitante ou subsequente), poderiam ofertar cursos FIC, destinados, preferencialmente, a jovens e adultos trabalhadores, condicionando a matrícula à sua capacidade laborativa e, não, ao seu nível de escolaridade, objetivando qualificação para o trabalho. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Em consequência da Resolução nº 01/2015-CEE-RN, a SEEC-RN publicou a Portaria nº 775/2015, designando uma comissão interinstitucional para elaborar uma proposta de reestruturação da educação profissional técnica de nível médio e da qualificação profissional do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, a qual fora composta pelo(a) Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar (CODESE) e Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), ambas da SEEC-RN; Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública (SINTE); e Secretaria de Estado do Trabalho, da Habitação e da Assistência Social (SETHAS).

Segundo relatório de gestão da SEEC-RN/SUEP, de 2015, a Comissão iniciou discussões sobre a reestruturação da oferta de educação profissional na Rede Estadual de Educação, chegando à definição da concepção de formação para os cursos técnicos – formação humana integral –, uma vez que esta concepção proporciona aos estudantes a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, bem como a possibilidade de transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades intelectuais. Como resultado do trabalho foi publicado, ainda em 2015, o Plano Institucional de Educação Profissional da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

Até aqui, traçamos a trajetória e identificamos marcos regulatórios da educação profissional nacional, apontando e apreendendo seus desdobramentos na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Em suma, identificamos, na década de 1970, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, no período da Ditadura Civil-Militar, que estabeleceu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau; nos anos de 1990, a reforma promovida pelo governo FHC (1995-2002), que estabeleceu a separação formal da educação profissional do ensino médio; e na primeira década dos anos 2000, a reforma instituída pelo governo Lula da Silva (2003-2010), estabelecendo a possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio

Podemos afirmar que a oferta da educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte não aconteceu como planejado, pois não houve condições materiais para sua efetivação (falta de professores habilitados na área específica dos cursos; inexistência ou deficiência de laboratórios e equipamentos; e ausência de material para aulas práticas). No entanto, a SEEC-RN tem em curso o PBP, e é sobre as especificidades desse Programa na Rede Estadual de Educação que vamos tratar na próxima seção.

2.2 O Programa Brasil Profissionalizado no Rio Grande do Norte: Desafios

Como mencionamos no primeiro capítulo, o Estado do Rio Grande do Norte, em 2008, fez adesão ao PBP, assumindo junto à União, o compromisso de construir, reformar, ampliar e modernizar escolas de sua Rede Estadual de Educação, a fim de ampliar a oferta da educação profissional pública estadual e, conseqüentemente, elevar o número de matrículas nesta modalidade de educação.

O aporte financeiro de R\$ 124,1 milhões, provenientes de quatro convênios firmados com o Governo Federal, abrangeu as ações descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Ações e recursos investidos pelo PBP no Rio Grande do Norte.

AÇÃO	RECURSOS
Ampliação e/ou reforma para implantação de 109 escolas	R\$ 63.558.944,36
Aquisição de equipamentos de três núcleos de Educação a Distância	R\$ 815.592,99
Construção de 10 Centros de Educação Profissional	R\$ 55.229.737,80
Aquisição de Laboratórios Técnicos	R\$ 1.973.211,08
Aquisição de acervo bibliográfico	R\$ 1.523.070,00
Aquisição de equipamentos para as escolas	R\$ 426.777,98
Realização de Seminários de formação	R\$ 594.600,00
TOTAL	R\$ 124.121.934,21

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Relatório de Gestão SEEC-RN/SUEP, 2012.

Como se pode perceber, quase a totalidade dos recursos conveniados – R\$ 118,8 milhões (96%) – foram destinados a obras de construção civil, ou seja, para ampliação e/ou reforma das 109 unidades escolares e para a construção de 10 Centros Estaduais de Educação

Profissional (CEEP), restando apenas R\$ 5,3 milhões (4%) dos recursos, para as demais ações conveniadas. Isso nos permite inferir que a maior preocupação do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, foi em dotar as escolas com infraestrutura capaz de adaptá-las à oferta de cursos técnicos.

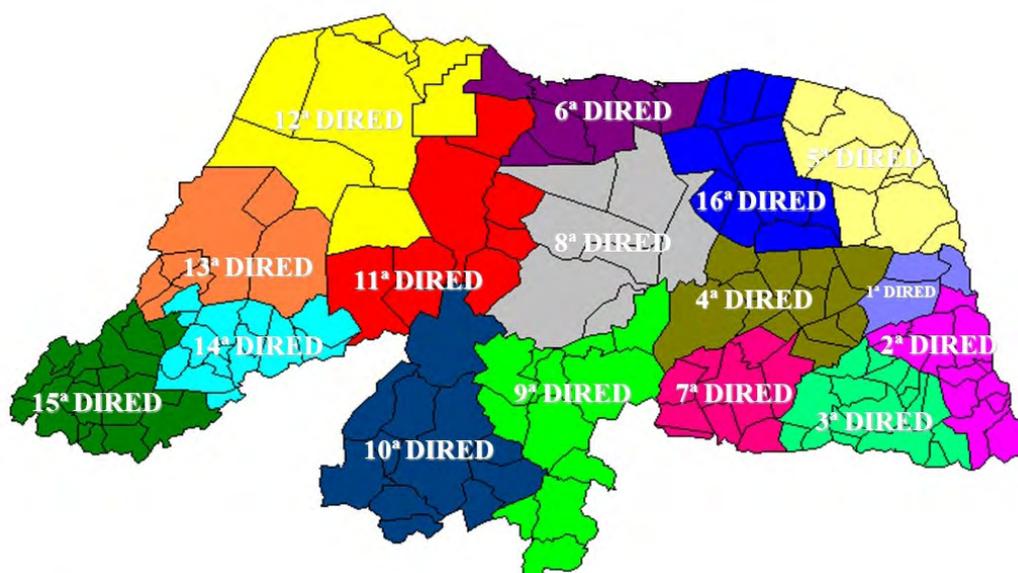
Em 2008, ano de adesão ao PBP pelo Estado do Rio Grande do Norte, 764 escolas compunham sua Rede Estadual de Educação, das quais 286, eram exclusivas de ensino médio. (INEP, 2008).

A contrapartida do Governo do Estado na adesão ao PBP foi da ordem de 1,2 milhão (1% do total conveniado), que poderia ser utilizada tanto para a fase de obras quanto para a contratação do corpo docente necessário para o funcionamento das unidades escolares e a manutenção dos espaços contemplados com o Programa.

A respeito da distribuição dos recursos conveniados, entendemos que o Governo do Estado acertou, pois como assevera Kuenzer (2009), a melhoria das condições e permanência dos estudantes nas escolas dependem de uma série de investimentos (físicos, humanos, sociais, econômicos, políticos etc.). Ao indicar a contrapartida do Estado para as ações de cunho pedagógico, certamente contribuiu para a implantação do PBP.

O Estado do Rio Grande do Norte é composto por 167 municípios, os quais estão distribuídos em 16 Diretorias Regionais de Educação (DIREC), conforme apresentado na Figura 1. A organização das DIREC obedece às características socioeconômicas das regiões do Estado do Rio Grande do Norte, mas não em caráter exclusivo, se apresentando em uma disposição própria que não necessariamente corresponde aos aspectos mais gerais homogeneizantes dessas regiões.

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Norte com a organização das DIREC.



Fonte: SEEC-RN, 2012.

Segundo dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), a SEEC-RN, contava, em 2018, com 309 escolas de ensino médio distribuídas nas 16 DIREC, sendo que a 1ª DIREC comportava 69 escolas; seguida da 12ª com 31 escolas; da 2ª, com 26 escolas; da 15ª, com 22 escolas; e da 3ª e 9ª, com 21 escolas cada uma. A concentração de escolas nessas regiões é justificada em razão de possuírem densidade demográfica mais elevada se comparada às demais regiões do Estado, além de concentrarem variados tipos de universidades, de estabelecimentos comerciais, agências bancárias, sedes de órgãos públicos, jornais, entre outros.

Os critérios para a seleção das 109 unidades escolares beneficiadas pelo PBP foram, além de suas localizações geográficas, a dominialidade (direito patrimonial) das escolas e a proposta da oferta de cursos técnicos vinculados aos arranjos produtivos locais (APLs) –, de forma que viessem a contribuir com a ampliação da economia local e regional.

De acordo com Suzigan,

APLs são um sistema localizado de agentes econômicos, políticos e sociais ligados a um mesmo setor ou atividade econômica, que possuem vínculos produtivos e institucionais entre si, de modo a proporcionar aos produtores um conjunto de benefícios relacionados com a aglomeração das empresas. (SUZIGAN, 2006, p. 3).

Configura-se, pois, como um sistema complexo de articulações de empresas com sinergia coletiva e que operam em conjunto com diversos subsistemas locais, tais como governo, associações, cooperativas, produção, logística e distribuição, ensino e pesquisa, em prol do seu avanço e manutenção.

Assim, durante o processo de escolha das escolas para o referido Programa, o arranjo econômico não deixou de ser levado em consideração, com vistas ao beneficiamento de escolas nos municípios das áreas econômicas mais estruturadas do Estado, ou seja, os vínculos econômicos das regiões constitutivos dos seus APLs, foram decisivos nesse processo em razão de poder proporcionar o fortalecimento desses setores e, conseqüentemente, a economia local.

Para viabilizar as reformas e/ou ampliação das 109 escolas de ensino médio que seriam transformadas em escolas de educação profissional, a SEEC-RN considerou dois grupos, correspondendo a duas fases: uma com 57 escolas, nominadas no Quadro 4, por DIREC, e outra compreendendo 52 escolas.

Segundo informações do Relatório de Gestão da SEEC-RN, de 2014, a segunda fase não chegou a ser efetivada em razão de atraso no andamento das obras da fase 1, que

encareceu sua execução inviabilizando o início da fase 2. Daí porque deixamos de apresentar, nesse estudo, a distribuição dessas escolas restantes – 52 – por DIREC.

Quadro 4 – Distribuição das 57 escolas de educação profissional no RN.

DIREC	Nº	MUNICÍPIO	ESCOLAS
1ª	1	Natal	E.E Des. Floriano Cavalcante
	2	Natal	E.E Edgar Barbosa
	3	Natal	E.E Gov. Walfredo Gurgel
	4	Natal	E.E Luís Antônio
	5	Natal	E.E José Fernandes Machado
	6	Natal	E.E Berilo Wanderley
	7	Natal	E.E Luís Soares
2ª	8	Canguaretama	E.E Guiomar Vasconcelos
	9	Goianinha	E.E João Tibúrcio
	10	Parnamirim	E.E Dr. Antônio de Souza
	11	São José do Mipibu	E.E Prof. Francisco Barbosa
3ª	12	Brejinho	E.E José Lúcio Ribeiro
	13	Nova Cruz	E.E Rosa Pignataro
	14	Passagem	E.E Antônio de O. Fagundes
4ª	15	Bom Jesus	E.E José Alves de Melo
	16	Ielmo Marinho	E.E Ielmo Marinho
5ª	17	Touros	E.E Profª Isabel Barbosa Vieira
6ª	18	Pendências	E.E Prof. Honório
7ª	19	Coronel Ezequiel	E.E José Joaquim
	20	Santa Cruz	E.E. João Ferreira de Souza
	21	Santa Cruz	E.E. José Bezerra Cavalcante
	22	Sítio Novo	E.E. José N. de Carvalho
8ª	23	Afonso Bezerra	E.E Profª Gildecina Bezerra
	24	Lajes	E.E Pedro II
	25	Pedro Avelino	E.E Profª Josefa Sampaio Marinho
9ª	26	Cerro Corá	E.E Querubina Silveira
	27	Currais Novos	E.E Manoel Salustino
	28	Florânia	E.E Teônia Amaral
	29	Parelhas	E.E Prof. Amâncio Ramalho
	30	São Vicente	E.E Aristófanes Fernandes
10ª	31	Caicó	Centro Educ. José Augusto
	32	Caicó	E.E Calpúrnica Caldas
	33	Jardim do Seridó	Centro Educ. Felinto Elísio
	34	Jucurutu	E.E Newmam Queiroz
	35	Serra Negra do Norte	E.E Leomar Batista
	36	Ouro Branco	E.E Manoel Correia

11 ^a	37	Açu	E.E Juscelino Kubitschek
12 ^a	38	Mossoró	E.E José de Freitas Nobre
	39	Mossoró	E.E José Nogueira
	40	Mossoró	E.E Jerônimo Rosado
	41	Mossoró	E.E Prof. Abel Freire Coelho
	42	Serra do Mel	E.E José de Anchieta
	43	Upanema	E.E José Calazans Freire
	44	Tibau	E.E Rui Barbosa
13 ^a	45	Apodi	E.E. Prof ^a Maria Zenilda Gama Torres
	46	Apodi	E.E. Antônio Dantas
	47	Apodi	E.E. Valdemiro Pedro Viana
	48	Caraúbas	E.E. Lourenço Gurgel
	49	Itaú	E.E. Francisco de Assis Pinheiro
	50	Severiano Melo	E.E. Severiano Melo
14 ^a	51	Almino Afonso	E.E. Estudante Ronaldo Neo
	52	Frutuoso Gomes	E.E. Ivonete Carlos
15 ^a	53	Alexandria	E.E. Dinarte Mariz
	54	Major Sales	E.E. 26 de Junho
	55	São Fco. do Oeste	E.E. Prof. Manoel Herculano
16 ^a	56	João Câmara	E.E. Marluce Lucas
	57	Parazinho	E.E. Senador Jessé Pinto Freire

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Relatório de Gestão SEEC-RN/SUEP, 2011.

O Quadro 4 revela que todas as DIREC tiveram escolas contempladas pelo PBP. Mas quatro delas – E. E. Isabel Barbosa Vieira (5^a DIREC); E. E. Dinarte Mariz (15^a DIRE); e E. E. Marluce Lucas e E. E. Senador Jessé Pinto Freire (16^a DIREC) –, identificadas no Quadro em vermelho, foram excluídas dessa ação, devido ao atraso no início das suas respectivas obras, fazendo com que a 5^a e a 16^a DIREC deixassem de ser beneficiadas. (RIO GRANDE DO NORTE, 2014).

Vale ressaltar, que a concentração de unidades contempladas pelo PBP na 1^a e 12^a DIREC – 7 escolas, respectivamente – foi devido à importância econômica que os municípios abrangidos representam para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte. Tanto que as primeiras escolas que passaram a funcionar com ofertas de cursos técnicos foram as escolas situadas nessas regiões, a exemplo da E. E. Walfredo Gurgel e E. E. Luís Antônio, no município de Natal, e E. E. Prof. Abel Freire Coelho, em Mossoró.

A distribuição espacial dos 10 CEEP por DIREC, bem como os respectivos cursos técnicos previstos, conforme especificado no Quadro 5, também obedecem a relevância econômica dos municípios e APLs onde estão instalados.

Quadro 5 – Distribuição e previsão de cursos dos 10 Centros de Educação.

DIREC	MUNICÍPIO	CURSOS PREVISTOS
1ª	Natal – Zona Oeste	Téc. em Petroquímica; Biocombustível; e Petróleo e Gás
1ª	Natal – Zona Norte	Téc. em Petroquímica; Biocombustível; e Informática
1ª	Extremoz	Téc. em Análises Químicas; Informática; Segurança do Trabalho; e Petróleo e Gás
1ª	São Gonçalo do Amarante	Téc. em Eletrotécnica; Aeroportuária; e Manutenção de Aeronaves
1ª	Macaíba	Téc. em edificações; Desenho da Construção Civil; e Segurança do Trabalho
2ª	Parnamirim	Téc. em Sistemas a Gás; Biocombustível; Petróleo e Gás; e Petroquímica
5ª	Ceará-Mirim	Téc. em Açúcar e Alcool; Agroindústria; e Comércio Exterior
6ª	Alto do Rodrigues	Téc. em Agroecologia; Petróleo e Gás; Biocombustível; e Informática
11ª	Açu	Téc. em Guia de Turismo; Serviços de Bar e Restaurante; Meio Ambiente
12ª	Mossoró	Téc. em Segurança do Trabalho; Biocombustível; Petróleo e Gás; e Edificações

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do Relatório de Gestão SEEC-RN/SUEP, 2011.

De acordo com a SEEC-RN, a construção dos 10 CEEP foi realizada conforme planejado, de modo que 7 foram entregues e entraram em funcionamento em 2017, e os demais estão em fase final de construção, com previsão de funcionamento a partir de 2019. (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Em relação a parte pedagógica, mobiliários e núcleos de educação a distância, segundo dados da SEEC-RN, ainda não foram integralmente finalizadas. Alguns itens para composição das 53 escolas contempladas foram adquiridos e distribuídos entre elas. Já as atividades pedagógicas previstas – seminários de formação – se intensificaram no ano de 2017, em consonância com o funcionamento das primeiras turmas de ensino médio integrado nas escolas do PBP. (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

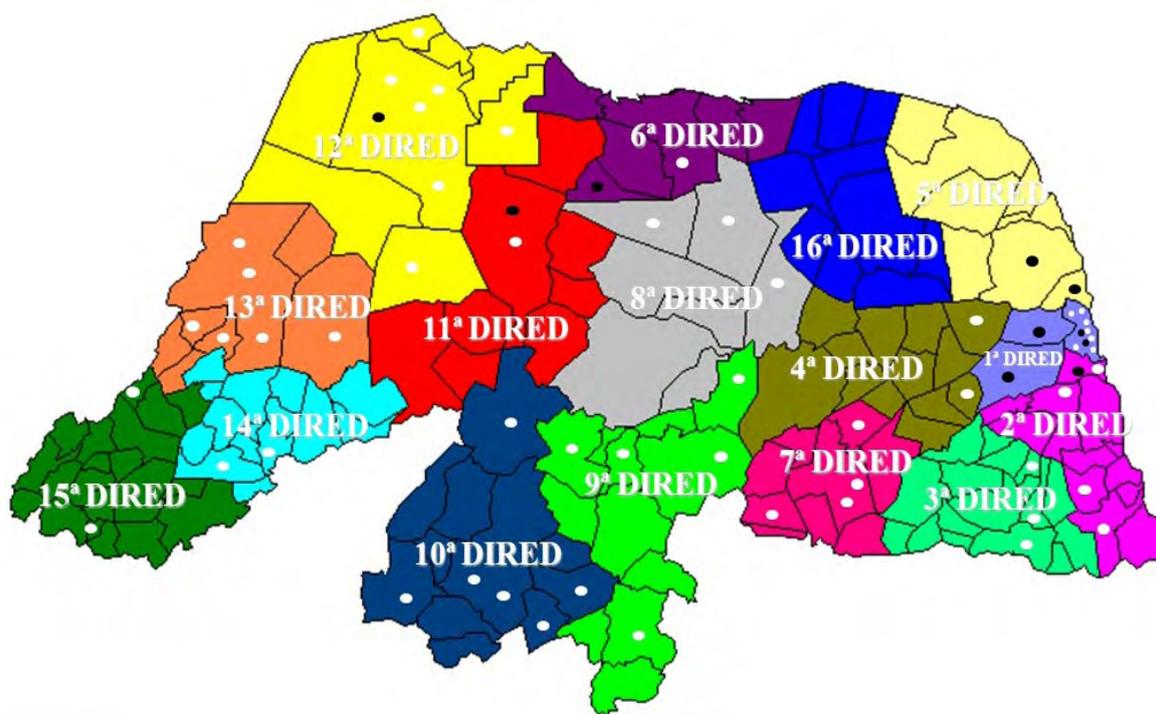
Reiteramos que esse número de 53 escolas e não mais 57 na primeira fase, se deu em virtude da retirada das quatro escolas – E. E. Isabel Barbosa Vieira, E. E. Dinarte Mariz, E. E. Marluce Lucas e E. E. Senador Jessé Pinto Freire –, que estavam previstas inicialmente, conforme explicamos anteriormente.

No que diz respeito à aquisição de 13 laboratórios técnicos, acervo bibliográfico e aquisição de equipamentos para as escolas, também não foi cumprido em sua integralidade.

O relatório da SEEC-RN de 2011, aponta que apenas os laboratórios técnicos para o curso de Apicultura e Guia de Turismo foram adquiridos, sendo esse material destinado respectivamente às Escolas Estaduais José de Anchieta e José Bezerra Cavalcante; o acervo bibliográfico, baseado no planejamento dos cursos propostos no Plano de Ações, foi praticamente todo adquirido e distribuído entre as 53 escolas relacionadas no Quadro 5; já com relação ao mobiliário, parte foi adquirido e distribuído entre as escolas e os CEEP.

A Figura 2 apresenta a visão panorâmica da distribuição geográfica das 53 escolas de educação profissional (identificadas no mapa pelos pontos na cor branca) e dos 10 CEEP (representados pelos pontos na cor preta).

Figura 2 – Distribuição geográfica das Escolas e Centros de EPT.



Fonte: Adaptado pelos autores a partir do Mapa das DIREC/SEEC-RN, 2012.

Observando a Figura 2, constatamos que dos 10 CEEP previstos, 9 estão orbitando, geograficamente, diversas escolas adaptadas para a educação profissional; a exceção é o Centro localizado no município Alto do Rodrigues – 6ª DIREC, cuja escola adaptada mais próxima está localizada na cidade de Macau. Além disso, seis CEEP estão localizados na região metropolitana de Natal, compreendendo os municípios de Natal, Macaíba, São Gonçalo do Amarante, Extremoz, Ceará-Mirim e Parnamirim, que juntos respondem por 40,4% (1.407.244 habitantes) da população total (3.479.010 pessoas), em 2018, do Estado do Rio Grande do Norte.

De todo modo, entendemos o esforço do Governo do Estado, por meio da SEEC-RN, em resgatar a oferta da educação profissional na Rede Estadual de Educação, ainda que induzido pelo financiamento do PBP, mediante a interiorização desse ensino, de modo a contribuir não apenas o desenvolvimento socioeconômico local e da região, como também a formação profissional de jovens e adultos e sua permanência no território a que pertence.

Por este prisma, a interiorização da oferta de educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, responde à necessidade da consolidação dessa modalidade de educação como política pública educacional no Estado.

A implementação e consolidação da oferta de educação profissional como política pública educacional permanente na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, compreende, como assevera Pacheco (2010, p. 17), “[...] a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana.”

Com efeito, as 53 escolas adaptadas para a oferta de educação profissional e os 10 CEEP, a exemplo do que acontece com os Institutos Federais de Educação, “[...] devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada” (PACHECO, 2012, p. 19).

Essa reflexão, no entanto, nos provoca uma certa apreensão, visto que a oferta da educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, ocorreu de forma conturbada tanto na vigência da Lei nº 5.692/1971, com o ensino de 2º grau profissionalizante quanto sob a égide do Decreto nº 5.154/2004, por meio das escolas do Projeto Piloto, em razão da falta das condições materiais e humana para sua implementação com qualidade, o que implicou na restrição da oferta dessa modalidade de educação ao CENEP.

A Tabela 2 apresenta a evolução do número de matrículas de ensino médio integrado na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte no período de 2007-2017, bem como a nível nacional e na região Nordeste.

Os dados revelam que, no período assinalado, o número de matrículas no ensino médio integrado, tanto no âmbito nacional (federal e estadual) quanto na região Nordeste (federal e estadual) e no Rio Grande do Norte (federal) apresentou um crescimento anual contínuo. A exceção ficou na Rede Estadual de Educação do Estado, que apresentou variação de decréscimo/crescimento, no período.

Tabela 2 – Evolução de matrículas no ensino médio integrado – 2007-2017.

Ano	Matrículas no ensino médio integrado					
	Nacional		Nordeste		Rio Grande do Norte	
	Federal	Estadual	Federal	Estadual	Federal	Estadual
2007	27.204	37.942	11.727	13.986	1.652	576
2008	47.644	60.861	23.384	31.975	2.632	514
2009	61.313	84.560	27.926	43.316	3.588	694
2010	76.137	108.585	32.016	56.453	4.495	427
2011	92.378	133.776	36.097	71.723	5.259	560
2012	104.957	158.369	40.774	84.554	6.439	591
2013	117.747	183.637	46.233	95.245	7.416	800
2014	127.455	199.921	49.186	96.719	8.695	784
2015	133.562	224.739	49.674	110.019	9.873	629
2016	151.279	246.516	53.192	122.701	10.642	695
2017	173.360	257.996	60.619	131.085	11.655	3.116

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP – Sinopse da educação básica 2007-2017.

Na dependência administrativa federal o crescimento de matrículas no ensino médio integrado de 2017 em relação a 2007 foi da ordem de 537% (âmbito nacional), 417% (região Nordeste) e 606% (no Rio Grande do Norte). Já na esfera estadual, a variação percentual no mesmo período foi de 580% (nacional) e 837% (região Nordeste).

Especificamente, na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, ainda que tenha havido decréscimo/crescimento no número de matrículas no ensino médio integrado, de um ano em relação a outro, o crescimento de 2017 (3.116 matrículas) em relação a 2007 (576 matrículas) foi da ordem de 441%, fruto do sucesso da implementação do PBP, no período.

As escolas adaptadas no âmbito do PBP, para a oferta de cursos técnicos, por DIREC, que contribuíram para o crescimento das matrículas estão identificadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Escolas Estaduais que ofertaram ensino médio integrado em 2017.

#	DIREC	MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO ESCOLAR	CURSO TÉCNICO
1	1	Natal	E. E. Gov. Walfredo Gurgel	Energia Renovável
2	1	Natal	E.E Luís Antônio	Segurança do Trabalho
3	1	Natal	E. E. Berilo Wanderley	Informática
4	2	Canguaretama	E. E. Guiomar Vasconcelos	Segurança do Trabalho
5	2	Goianinha	E. E. João Tibúrcio	Segurança do Trabalho
6	2	Parnamirim	E. E. Dr. Atônio Souza	Administração
7	2	São José do Mipibú	E. E. Prof. Francisco Barbosa	Administração
8	3	Brejinho	E.E José Lúcio Ribeiro	Segurança do Trabalho
9	3	Nova Cruz	E. E. Rosa Pignataro	Manutenção e Suporte em Informática
10	3	Passagem	E. E. Antônio de O. Fagundes	Administração
11	4	Bom Jesus	E. E José Alves de Melo	Informática
12	6	Pendências	E. E Prof. Honório	Manutenção e Suporte em Informática
13	7	Coronel Ezequiel	E. E José Joaquim	Manutenção e Suporte em Informática
14	7	Santa Cruz	E. E. João Ferreira de Souza	Administração
15	7	Santa Cruz	E. E. José Bezerra Cavalcante	Guia de Turismo
16	8	Afonso Bezerra	E. E. Profa. Gildecina Bezerra	Agroecologia
17	8	Lajes	E. E. Pedro II	Edificações
18	8	Pedro Avelino	E. E. Profa. Josefa Sampaio Marinho	Segurança do Trabalho
19	9	Cerro Corá	E. E. Querubina Silvira	Informática
20	9	Currais Novos	E. E. Manoel Salustino	Mineração
21	9	Florânia	E. E. Teônia Amaral	Segurança do Trabalho
22	9	Parelhas	E. E. Mons. Amâncio Ramalho	Manutenção e Suporte em Informática
23	9	São Vicente	E. E. Aristófaes Fernandes	Informática
24	10	Caicó	Centro Educacional José Augusto	Manutenção e Suporte em Informática
25	10	Caicó	E. E. Clapúrnica Caldas	Edificações
26	10	Jardim do Seridó	Centro Educacional Felinto Elísio	Manutenção e Suporte em Informática
27	10	Jucurutu	E. E. Newman Queiroz	Segurança do Trabalho
28	10	Serra Negra do Norte	E. E. Leomar Batista	Informática
29	10	Ouro Branco	E. E. Manoel Correia	Informática
30	11	Açu	E. E. Juscelino Kubitscheck	Manutenção e Suporte em Informática
31	12	Mossoró	E. E. José de Freitas Nobre	Informática

32	12	Mossoró	E. E. Prof. Abel Freire Coelho	Informática
33	12	Serra do Mel	E. E. José de Anchieta	Informática
34	12	Upanema	E. E. José Calazans Freire	Manutenção e Suporte em Informática
35	12	Tibau	E. E. Rui Barbosa	Informática
36	13	Apodi	E. E. Profa. Maria Zenilda Gama Torres	Informática
37	13	Apodi	E. E. Antônio Dantas	Edificações
38	13	Apodi	E. E. Valdemiro Pedro Viana	Administração
39	13	Caraúbas	E. E. Lourenço Gurgel	Administração
40	13	Itaú	E. E. Francisco de Assis Pinheiro	Manutenção e Suporte em Informática
41	13	Severiano Melo	E. E. Severiano Melo	Administração
42	14	Almino Afonso	E. E. Estudante Ronald Neo	Manutenção e Suporte em Informática
43	14	Frutuoso Gomes	E. E. Ivonete Carlos	Informática
44	15	Major Sales	E. E. 26 de Junho	Edificações
45	15	São Francisco do Oeste	E. E. Prof. Manoel Herculano	Segurança do Trabalho
46	16	Parazinho	E. E. Senador Jessé Pinto Freire	Agroecologia
47	16	Jandaíra	E. E. Profa. Maria da Conceição Messias	Administração
48	16	São Bento do Norte	E. E. Senador Dinarte Mariz	Manutenção e Suporte em Informática

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Relatório de Gestão SEEC-RN/SUEP, 2017.

Consultando o Relatório de Gestão SEEC-RN/SUEP, de 2011, identificamos que no referido ano a SEEC-RN fez adesão ao PRONATEC, com vistas a ampliar o número de matrículas na educação profissional, conforme quantitativo constante da Tabela 3.

Todavia, na adesão, a SEEC-RN participou na condição de demandante da oferta e, nessa condição, precisava firmar parcerias com instituições ofertantes da Rede Federal de Educação – IFRN; Escola Agrícola de Jundiá; Escola de Enfermagem; e Escola de Música – ou com o Sistema S, a fim de que elas pudessem contemplar em suas ofertas de educação profissional, os alunos já matriculados na Rede Estadual de Educação.

Tabela 3 – Matrículas PRONATEC 2011-2013.

Ano	Vagas ofertadas	Modalidade da oferta		Rede ofertante	
		Cursos FIC	Cursos Técnicos	Sistema S	Rede Federal
2011	2.311	2.311	-	1.805	506
2012	13.221	12.334	887	7.528	5.693
2013	16.324	15.034	1.290	9.136	7.188
TOTAL	31.856	29.679	2.177	18.469	13.387

Fonte: Adaptado pelos autores a partir do PEE-RN, 2015.

Como podemos observar o número total de matrículas nos cursos promovidos pelas instituições ofertantes no âmbito do PRONATEC, apresentou um crescimento exponencial (de 1.278,5%), partindo de 2.311 matrículas em 2011 para 31.856 matrículas, em 2013, sendo que os cursos ofertados eram, predominantemente, FIC e, como tais, de carga horária reduzida (a maioria dos cursos era de 160 horas, conforme indicado no Guia PRONATEC de Cursos FIC), e visavam a qualificação restrita para a vida produtiva, ou seja, possibilitavam a (re)inserção de jovens e adultos trabalhadores no mercado de trabalho.

Essa alternativa não surtiu efeito na expansão das matrículas em educação profissional na Rede Estadual de Educação, uma vez que, a SEEC-RN, na qualidade de demandante e, de acordo com o regulamento do PRONATEC, não poderia computar as matrículas de seus alunos, ficando esse cômputo com as instituições ofertantes.

Em 2015, a SEEC-RN propôs um termo de cooperação técnica com a Escola Agrícola de Jundiá, com o objetivo de promover a oferta de cursos técnicos de nível médio, na forma concomitante, no âmbito do PRONATEC, para os alunos matriculados no ensino médio na Rede Estadual de Educação, e que seriam desenvolvidos nas próprias escolas da Rede Estadual que haviam sido contempladas com o PBP. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Por essa cooperação técnica, cabia à SEEC-RN, como demandante, a realização do levantamento da demanda potencial de alunos para os cursos, sua divulgação, sensibilização e pré-matrículas, enquanto a Escola Agrícola de Jundiá, na qualidade de ofertante, seria responsável pelo planejamento, operacionalização e promoção dos cursos (RIO GRANDE DO NORTE, 2015). Mesmo assim, as matrículas dos alunos nos cursos continuaram sendo computadas pela instituição ofertante, a Escola Agrícola de Jundiá.

Assim, até o ano de 2016, não se identificou a ocorrência de nenhuma mudança considerável no quadro das matrículas de ensino médio integrado na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Na realidade, como já mencionado, a oferta da educação profissional no período de 2007 a 2016, ficou a cargo exclusivamente do CENEP.

Ou seja, mesmo com todo o investimento financeiro recebido do PBP desde 2008, para ampliação e/ou reforma de 53 escolas e construção de 10 CEEP, além das demais ações previstas com vistas a instituição de uma política permanente de educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, até 2016 ainda não tinha se concretizado. Mudança significativa somente ocorreu em 2017, conforme apresentado na Tabela 2, com a ampliação das matrículas, saindo de 695 em 2016 para 3.116 em 2017, e é sobre isso que trataremos no capítulo seguinte, fixando nosso olhar sobre a implantação dos CEEP.

3



Implementação dos
CEEP no Rio Grande do
Norte: Possibilidades



Implementação Dos Ceep No Rio Grande Do Norte: Possibilidades

Como vimos, o governo do Rio Grande do Norte fez adesão, em 2007, ao PBP objetivando expandir sua oferta de educação profissional e dentre as ações planejadas estava a construção de 10 CEEP.

Em cada Estado da Federação, a construção dos CEEP teve como referência um modelo de escola padrão proposto pelo MEC/FNDE – Figura 3 – o qual deveria ser instalado em um terreno de 12.000 m², com área construída de 5.577 m², distribuída em dois pavimentos compostos por blocos funcionais: administrativo, pedagógico, profissionalizante, vivência e serviços). (BRASIL, 2011).

Figura 3 – Escola padrão MEC/FNDE.



Fonte: Caderno de Especificações Nota técnica MEC/FNDE, 2011.

Embora o projeto de escola padrão MEC/FNDE seja de uma unidade com arquitetura arrojada contemplando espaços variados com blocos funcionais bem distribuídos, um projeto único para todo o país pode provocar desconforto térmico e impactar negativamente o desempenho das atividades, além de acarretar gastos energéticos mais elevados devido a utilização de equipamentos elétricos voltados para o conforto dos ambientes, seja aquecendo ou resfriando os mesmos.

Nesse sentido, inferimos que a implantação de projetos arquitetônicos padrão deve ser reconsiderada no Brasil em razão de seu vasto território somado as especificidades bioclimáticas regionais, as quais devem ser respeitadas e contempladas. Isto porque os projetistas não têm como considerar os fatores bioclimáticos específicos de cada uma das regiões em um único projeto.

Assim sendo, nosso objetivo, neste capítulo, foi caracterizar a estrutura dos CEEP, apresentando sua arquitetura e capacidade, evidenciando os critérios atribuídos para definição de suas respectivas localizações no Estado e discutindo a sua implementação, considerando os critérios de escolha e oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

3.1 Caracterização dos CEEP-RN

No Rio Grande do Norte, os CEEP foram construídos obedecendo estritamente ao projeto de escolas padrão proposto pelo MEC/FNDE – Figura 4. O bloco administrativo é composto de secretaria, almoxarifado, diretoria, coordenação pedagógica e de estágio, sala de professores/reuniões, guarita, lixeira, casa de bombas e sanitários. Já o pedagógico, de biblioteca, auditório com capacidade para 200 pessoas, quadra poliesportiva, laboratórios de biologia, química, física, matemática, línguas e informática, almoxarifados, depósito de material pedagógico, 12 salas de aulas com capacidade para 40 alunos cada e sanitários. O bloco profissionalizante é constituído de dois laboratórios especiais para diferentes propostas pedagógicas de ensino técnico, conjunto de sanitários e pátio de carga/descarga. E o bloco de vivência e serviços compreende depósito de materiais, vestiários para funcionários, cantina, cozinha, refeitório, grêmio estudantil e teatro de arena. (BRASIL, 2011; RIO GRANDE DO NORTE, 2011).

Vale ressaltar que a arquitetura da escola se adaptou bem as variações climáticas do Estado, que em meio aos seus 52.811,107km² de território há predominância do clima semiárido – caracterizado pela incidência de radiação solar, temperaturas elevadas e baixo índice pluviométrico – presente em 57% da área da superfície estadual que inclui os municípios sede dos CEEP do Açu, Alto do Rodrigues e Mossoró; e do clima tropical – caracterizado por temperaturas elevadas e boa definição das estações do ano verão e inverno – presente em cerca de 5% da área da superfície estadual, abrangendo, entre outros, os municípios de Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante Ceará-Mirim, Extremoz e Macaíba.

Figura 4 – CEEP-RN.



Fonte: Registros fotográficos realizados pelos autores no CEEP de São Gonçalo do Amarante/RN, 2018.

Para a definição da localização geográfica dos CEEP, foram considerados dados populacionais, econômicos incluindo os APLs dos municípios e educacionais, buscando-se a vinculação com a potencialidade do desenvolvimento local e regional. Com efeito, os 10 CEEP atendem a nove municípios do Estado, dos quais seis – Natal (contemplado com duas unidades), Parnamirim, Extremoz, Ceará-Mirim, Macaíba e São Gonçalo do Amarante – pertencem a região metropolitana de Natal e três à região Oeste Potiguar – Mossoró, Alto do Rodrigues e Açú, conforme se pode observar na Figura 5.

Criada pela Lei Complementar nº 152, de 16 de janeiro de 1997, a Região Metropolitana de Natal era formada por Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Ceará Mirim, Macaíba e Extremoz. Em 2002, por meio da Lei Complementar 221, foi acrescido o município de Nísia Floresta e São José de Mipibu. O município de Monte Alegre passou a constituir a Região Metropolitana em 2005 (LC 315). Em 2009, por meio da LC nº 391, foi a vez do município de Vera Cruz ser adicionada; em 2013 (LC 485), foi acrescido Maxaranguape; e em 2015 (LC 540), Ielmo Marinho passou a fazer parte da Região Metropolitana; no mesmo ano (LC 559), também foram acrescentados Arês e Goianinha. Totalizando, então, 14 municípios na composição da Região Metropolitana de Natal. Juntos, esses municípios correspondem a uma área total de 3.558,692km² do território do Estado, ocupado por uma população estimada em 1,5 milhão (49% do total da população do estado do RN). IBGE (2017).

Os municípios sede dos CEEP que fazem parte da região metropolitana atendem a 1,2 milhão de habitantes, enquanto os do Oeste Potiguar a 352.347 habitantes, perfazendo o total de 1,6 milhão de habitantes, ou seja, 51% da população do Estado. Se considerarmos os municípios circunvizinhos aos municípios sede dos CEEP o número de habitantes atendidos passa para 1,8 milhão (52 % da população estadual).

O município de Natal, capital do Estado, é o mais populoso, com 803.739 habitantes (47% homens e 53% mulheres), 100% vivendo em zona urbana; Mossoró vem em seguida, com 259.815 habitantes (48,4% masculino e 51,6% feminino), dos quais 91,3% vivem na zona urbana; Parnamirim com 202.456 habitantes (48% homens e 52% mulheres), 100% vivendo em zona urbana; Macaíba com 69.467 habitantes (49,6% homens e 50,4% mulheres), estando 61,4% na zona urbana; Ceará Mirim possui 68.141 habitantes (49,5% homens e 50,6% mulheres), estando 52,1% vivendo na zona urbana; Açú possui 53.227 habitantes (49,1% homens e 50,9% mulheres), estando 73,9% na zona urbana; Extremoz com 24.569 habitantes (49,6% homens e 50,4% mulheres), sendo 64,2% vivendo na zona urbana; e Alto do Rodrigues com 12.305 habitantes (50,1% homens e 49,9% mulheres), dos quais 72,1% são da zona urbana. (IBGE, 2010).

Como podemos apreender, dentre os nove municípios sede dos CEEP apenas Natal e Parnamirim possuem sua população totalmente urbana, e entre os demais, a maioria da população ocupa a zona urbana. Um dado que também se destaca nos números populacionais

desses nove municípios, é a predominância relativa de habitantes do sexo feminino (51% em média), à exceção do município de Alto do Rodrigues.

Figura 5 – Distribuição geográfica dos CEEP e municípios circunvizinhos.



Fonte: Adaptado pelos autores a partir do Plano Plurianual 2008-2011–SEPLAN/RN, 2018.

No que diz respeito às atividades econômicas, o Estado do Rio Grande do Norte participa com cerca de 6% (57,25 bilhões) do Produto Interno Bruto (PIB) do Nordeste e 0,9% da produção do país, ocupando a 18ª posição no ranking nacional. Dados recentes da Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças (SEPLAN) revelam que o setor que mais contribui para o PIB é o de serviços com 74,4% de participação, seguido pelo setor industrial e o agropecuário com respectivamente, 21,4% e 4,2% da produção estadual. (RIO GRANDE DO NORTE, 2014). As principais atividades econômicas presentes no Rio Grande do Norte estão dispostas no Quadro 7.

Quadro 7 – Participação das Atividades Econômicas no PIB 2010-2015.

Atividades econômicas		Participação no PIB (%)					
		2010	2011	2012	2013	2014	2015
Agropecuária	Agricultura	1,2	1,4	1,1	1,0	0,9	0,8
	Pecuária	1,2	1,2	1,0	1,0	1,0	1,1
	Produção florestal, pesca e aquicultura	1,2	1,1	1,1	1,3	1,3	1,3
	Subtotal	3,6	3,7	3,2	3,3	3,2	3,2
Indústria	Indústrias extrativas	7,6	9,1	9,5	8,4	7,5	4,1
	Indústrias de transformação	7,6	6,1	5,0	4,3	4,4	6,2
	Eletricidade e gás, água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação	1,7	1,6	2,1	1,7	1,9	2,9
	Construção	7,0	7,8	8,2	9,0	8,1	7,8
	Subtotal	23,9	24,6	24,9	23,4	21,9	21,0
Serviços	Comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas	14,2	13,5	15,4	14,2	15,5	13,4
	Transporte, armazenagem e correio	2,9	2,9	2,5	2,8	2,5	2,2
	Alojamento e alimentação	2,8	3,3	3,2	3,4	4,0	3,9
	Informação e comunicação	1,4	1,3	1,3	1,5	1,5	1,6
	Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	2,3	2,2	2,2	2,2	2,7	3,0
	Atividades imobiliárias	9,0	8,7	9,4	9,5	8,2	9,8
	Atividades profissionais, científicas e técnicas, administrativas e serviços complementares	5,4	5,4	5,6	5,9	6,2	5,8
	Administração, educação, saúde, defesa, seguridade social	28,2	28,2	26,8	27,8	28,6	29,1
	Educação e saúde privadas	2,6	2,5	2,6	3,2	2,9	4,1
	Artes, cultura, esporte e recreação e outras atividades de serviços	2,3	2,2	2,0	1,7	1,8	1,7
	Serviços domésticos	1,5	1,4	0,9	1,2	1,0	1,2
	Subtotal	72,5	71,7	71,9	73,3	74,9	75,8
	Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: Adaptado pelos autores a partir do documento Produto Interno Bruto do Estado e dos Municípios 2010-2015 – IDEMA/RN, 2018.

Na economia estadual os municípios de Natal, Mossoró e Parnamirim ocupam as três primeiras posições, respectivamente. Natal atua como principal centro de expansão econômico do Estado despontando nas atividades vinculadas aos setores de serviços (destaque para administração pública, comércio, turismo e serviços de informação) e industrial (destaque para indústria de transformação no segmento têxtil, alimentícia e construção civil), ocupando a 27ª posição no agropecuário, o que é explicado por ser uma cidade totalmente urbana. Mossoró tem destaque tanto nas atividades no setor da indústria extrativista mineral (destaque

para extração de petróleo e sal marinho) quanto no de serviços (administração pública, comércio e transportes), mas sua principal atividade econômica, é a agropecuária (destaque para criação de bovinos, caprinos e ovinos), se destacando como o maior produtor desse setor no Estado quando comparado aos demais municípios. E o município de Parnamirim, que atua nos setores industrial (destaque para indústria de transformação alimentícia, têxtil e construção civil) e de serviços (comércio e imobiliário), além de ocupar a 11ª posição nas atividades vinculadas a agropecuária (destaque para criação aves e bovinos). (IBGE, 2010).

Os municípios de São Gonçalo do Amarante, Macaíba, e Açú, ocupam respectivamente a quarta, a quinta, e a oitava maior economia do Estado. São Gonçalo do Amarante, dispõe de um maior dinamismo econômico no setor de serviços (destaque para o setor de comércio), sendo o sexto município mais atuante nessa atividade no Estado; no setor industrial junto a indústria de transformação (destaque para segmento têxtil e construção civil) ocupa a oitava posição e a 18ª no setor agropecuário (destaque para produção de bovinos, caprinos e ovinos). (IBGE, 2010).

O município de Macaíba, tem como principal atividade econômica as promovidas no setor industrial (destaque para indústria de transformação alimentícia, têxtil e construção civil), o colocando como a quinta maior economia do Estado nesse setor, seguido pela sexta colocação no setor de serviços (destaque para o setor de comércio) e a 20ª na agropecuária (destaque para o cultivo da mandioca e a criação de bovinos). Já, as atividades econômicas do município de Açú, se destacam no setor de serviços (destaque para o comércio), o fazendo ocupar a 7ª posição nessa atividade no Estado, seguida pela 11ª no setor industrial (destaque para indústria de extração com o petróleo e de transformação com a cerâmica), e 21ª no setor agropecuário (destaque para fruticultura irrigada e criação de bovinos). (IBGE, 2010).

Por sua vez, Ceará-Mirim, Alto do Rodrigues e Extremoz ocupam, respectivamente, a 11ª, 16ª e 25ª posição geral na economia do Rio Grande do Norte. O município de Ceará-Mirim tem no setor agropecuário (destaque para o cultivo da cana-de-açúcar e a criação de bovinos) a maior expressão de sua economia, ocupando a 7ª posição nesse setor no Estado, seguido pela 11ª colocação no de serviços (exemplo) e a 22ª no industrial (destaque para indústria de transformação e alimentícia). Alto do Rodrigues possui maior representatividade econômica no setor industrial na indústria extrativista mineral (destaque para indústria petrolífera), ocupando a 10ª posição nesse setor no Estado, seguido pela 24ª no setor de serviços (destaque para o comércio), e a 31ª no setor agropecuário (destaque para o cultivo da cana-de-açúcar, mamão e banana). (IBGE, 2010).

Enfim, o município de Extremoz tem no setor de serviços (destaque o setor de comércio) as atividades econômicas mais significativas, o colocando na 26ª colocação do setor no Estado, seguido pelas atividades no setor industrial (destaque para a indústria de transformação no

segmento da construção civil) onde ocupa a 28ª posição e no setor agropecuário na 35ª posição (destaque para o cultivo da banana, manga e coco). (IBGE, 2010).

Imbricados a esses setores econômicas, o Rio Grande do Norte possui cinco APLs –Cajucultura, Fruticultura, Leite e derivados, Ovinocaprinocultura e Piscicultura/Pesca – distribuídos ao longo do seu território.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário define territórios como um espaço físico, geograficamente delimitado, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos caracterizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial. (BRASIL, 2005).

Os municípios sede dos CEEP que apresentam atividade em ou mais desses APLs são Açú, Alto do Rodrigues, Mossoró, Ceará Mirim e Natal – Quadro 8 –, conforme Sumário Executivo do Rio Grande do Norte. (RIO GRANDE DO NORTE, 2014).

Quadro 8 – Municípios sede dos CEEP com presença de APLs.

Município sede CEEP	APLs				
	Fruticultura	Cajucultura	Leite e derivados	Ovinocultura	Piscicultura e Pesca
Mossoró	X	X	X	X	
Açú	X		X	X	X
Alto do Rodrigues	X				
Cará Mirim			X		X
Macaíba		X	X		
Natal					X

Fonte: Elaboração dos autores com base no Perfil do Rio Grande do Norte – SEPLAN, 2014.

Esses APLs ainda necessitam de amadurecimento para que o desenvolvimento econômico em torno deles seja consolidado e venham a contribuir mais efetivamente para o crescimento econômico do Estado.

Analisando a situação desses nove municípios no Estado, identificamos que dos três que detém o maior volume de recursos na economia estadual – Natal, Mossoró e Parnamirim – dois deles integram a região metropolitana de Natal (Natal e Parnamirim). Os setores responsáveis por tal expressividade econômica nesses municípios são os setores industrial

e o de serviços. Resultando na atual definição da posição que esses municípios ocupam no ranking econômico do Estado.

Cabe registrar ainda, que desses três municípios com maior dinamismo econômico do Estado, Natal e Parnamirim estão entre os com menor dimensão territorial (167,264km² e 123,471km² respectivamente), em contraponto a Mossoró (2.099,333km²), que é o que apresenta maior extensão.

Em suma o setor de serviços é o que apresenta maior dinamismo econômico no Estado com 75,8%, de participação na contribuição para o PIB, tendo destaque as atividades turísticas, ramo que vem se expandindo e se revelando como uma importante fonte de emprego e renda. Com relação ao segmento industrial, que contribui com 21,4% do PIB, a SEPLAN (2014) apresenta três grupos de maior relevância para a economia do Estado: 1) a indústria extrativa mineral, que se destaca pela produção de petróleo e gás, sal marinho e scheelita; 2) a indústria de transformação, com ênfase na produção de bens de consumo não-duráveis; e 3) a construção civil, que vem apresentando expressivas taxas de crescimento. No setor agropecuário que contribui com 4,2% do PIB, tem se destacado a produção da fruticultura, floricultura e apicultura (RIO GRANDE DO NORTE, 2014).

No tocante aos dados educacionais, destacamos que, em 2017, as matrículas da educação básica no Rio Grande do Norte, excetuando-se a educação infantil, apresentaram um total de 286.804, das quais 223.563 (77,9%) eram referentes ao ensino fundamental e 63.241 (22,1%) ao ensino médio. E se encontravam distribuídas em 1.099 escolas, das quais 897 eram de ensino fundamental e 202 de ensino médio. (INEP, 2017).

No município de Natal, o número total de matrículas na educação básica, exceto educação infantil, era de 132.431, destas 100.543 (75,9%) correspondiam ao ensino fundamental (9.992 são do 9º ano) e 31.888 (24,1%) ao ensino médio, estando distribuído em 461 escolas – 354 de ensino fundamental e 107 de ensino médio. Em Mossoró, as matrículas da educação básica foram 47.081, estando alocadas 36.848 (78%) no ensino fundamental (3.395 são do 9º ano) e 10.233 (22%) do ensino médio; esse número estava distribuído em 189 escolas – 155 de ensino fundamental e 34 de ensino médio. E em Parnamirim, o total de matrículas da educação básica foi de 39.650, das quais 31.667 (80%) eram do ensino fundamental (3.174 são do 9º ano) e 7.983 (20%) do ensino médio, estando distribuídas em 133 escolas – 108 de ensino fundamental, e 25 de ensino médio. (INEP, 2017)

O município de São Gonçalo do Amarante apresentou o número total de matrículas na educação básica de 17.769, correspondendo a 14.426 (81%) no ensino fundamental (1.042 são do 9º ano) e 3.343 (19%) no ensino médio, distribuído em 81 escolas – 71 de ensino fundamental e 10 de ensino médio. Em Ceará-Mirim, as matrículas da educação básica foram 16.477, destas 12.782 (78%) pertenciam ao ensino fundamental (994 são do 9º ano) e 3.695

(22%) ao ensino médio, estando distribuídas em 64 escolas – 56 de ensino fundamental e 8 de ensino médio. No município de Macaíba, a educação básica contava 12.940 matrículas, sendo 10.477 (81%) do ensino fundamental (901 são do 9º ano) e 2.463 (19%) do ensino médio, estando alocadas em 75 escolas – 67 de ensino fundamental e 8 de ensino médio. (INEP, 2017)

No município de Açú as matrículas da educação básica foram 10.415, correspondendo a 8.505 (82%) ao ensino fundamental (773 são do 9º ano) e 1.910 (18%) ao ensino médio, as quais distribuídas em 46 escolas – 42 de ensino fundamental e 4 de ensino médio. Já o município de Extremoz contava com 7.382 matrículas na educação básica, das quais 6.263 (85%) estavam no ensino fundamental (436 são do 9º ano) e 1.119 (15%) no ensino médio, distribuídos em 35 escolas – 31 de ensino fundamental e 4 de ensino médio. E o município de Alto do Rodrigues possuía 2.659 matrículas na educação básica, destas 2.052 (77%) pertenciam ao ensino fundamental (168 são do 9º ano) e 607 (23%) ao ensino médio, sendo distribuídas em 15 escolas – 13 de ensino fundamental e 2 de ensino médio. (INEP, 2017).

Com esse cenário educacional presente nos nove municípios sede dos CEEP, percebemos que a concentração de matrículas no ensino fundamental do Estado se dá nos municípios de Natal, Mossoró, e Parnamirim, que apresentam maior índice populacional.

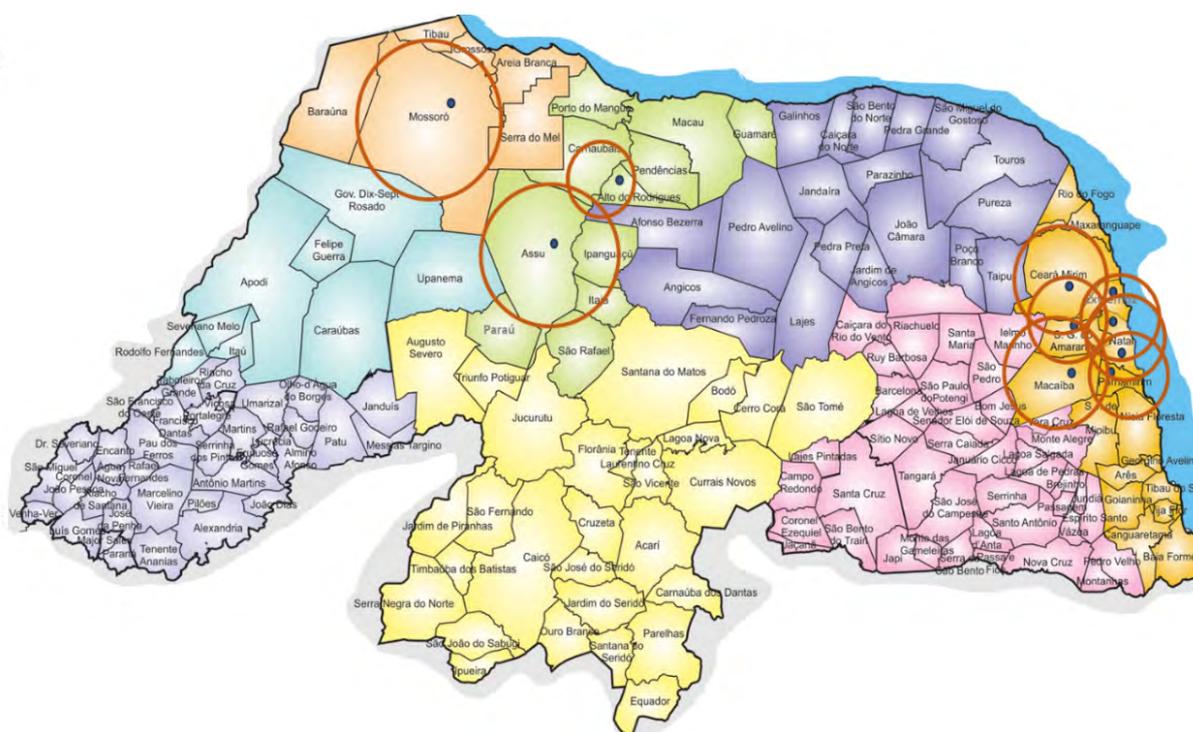
Também apreendemos que os números de matrículas no ensino fundamental no município sede do CEEP de São Gonçalo do Amarante, Ceará-Mirim, Macaíba, Açú, Extremoz e Alto do Rodrigues, por si só, não seriam responsáveis pelo preenchimento da oferta de cada uma dessas unidades. Ao mesmo tempo identificamos que, com exceção dos municípios de Natal, Mossoró e Parnamirim, as matrículas do ensino médio nos demais municípios sede dos CEEP não atingem o número de 4.000. Este fato nos instiga a refletir e analisar as estratégias desses municípios para implementação desses CEEP, cujo projeto arquitetônico prevê a abertura de 1.200 novas matrículas nesse nível de ensino para cada município contemplado.

Apesar dessa questão merecer uma maior atenção quando uma unidade educacional é instalada em determinado município, significa que a oferta dessa unidade será prioritária para o atendimento da demanda do município contemplado. Contudo, isso não significa dizer que esse atendimento será exclusivo ao município em questão.

Com esse entendimento se faz necessário buscar e discutir estratégias para um atendimento em potencial, a ser promovido pelos municípios sede dos CEEP. Uma delas, é a disponibilização de vagas aos municípios circunvizinhos. Essa ação, fornece uma alternativa de atendimento, com vistas a otimização da oferta dessas unidades, por meio da recepção de alunos oriundos de municípios diversos, propiciando sua máxima ocupação, e extraíndo todo potencial nelas existente.

Nesse sentido, considerando a distribuição geográfica dos CEEP, as fronteiras por eles estabelecidas com os demais municípios da área, e o tempo máximo estimado de 60 minutos diários para o deslocamento dos estudantes ao Centro, temos que cada um deles, além de seu município sede, prevê o atendimento de pelo menos mais três municípios de seu entorno, conforme podemos observar na Figura 6.

Figura 6 – Distribuição geográfica dos CEEP e municípios circunvizinhos.



Fonte: Adaptado pela autora a partir do Plano Plurianual 2008-2011 – SEPLAN/RN, (2018).

Esta projeção se dá considerando a disposição geográfica dos municípios sede dos CEEP, em relação àqueles que estão localizados em áreas circunvizinhas e que estão dispostos em um raio de até 68km de distância da sede, conforme apresentado no Quadro 9.

Para obedecer ao tempo máximo de 60 minutos para o deslocamento dos estudantes até o CEEP, segundo informações obtidas no *googlemaps*, o município a ser atendido deve estar a uma distância de no máximo 68 km do município sede do CEEP.

Percebemos que, com a oferta de vagas aos municípios circunvizinhos aos CEEP, há uma ampliação no quantitativo potencial de matrículas, a exemplo do município de Alto do Rodrigues, Mossoró e Açú, que estão situados na região do oeste potiguar. Contudo, no concernente aos municípios de Natal, Parnamirim, Ceará-Mirim, Macaíba, São Gonçalo do Amarante e Extremoz, a situação é mais complexa, em razão do cruzamento entre os limites das áreas territoriais desses municípios devido ao processo de conurbação.

Conurbação é um fenômeno que ocorre em decorrência da junção de duas ou mais cidades/municípios devido seu crescimento, resultando em uma malha urbana, como se fosse única. A partir desse processo, as cidades envolvidas passam a fazer uso dos mesmos serviços de infraestrutura de uma maneira conjunta.

Quadro 9 – Municípios sede dos CEEP e circunvizinhos em um raio de 46 km.

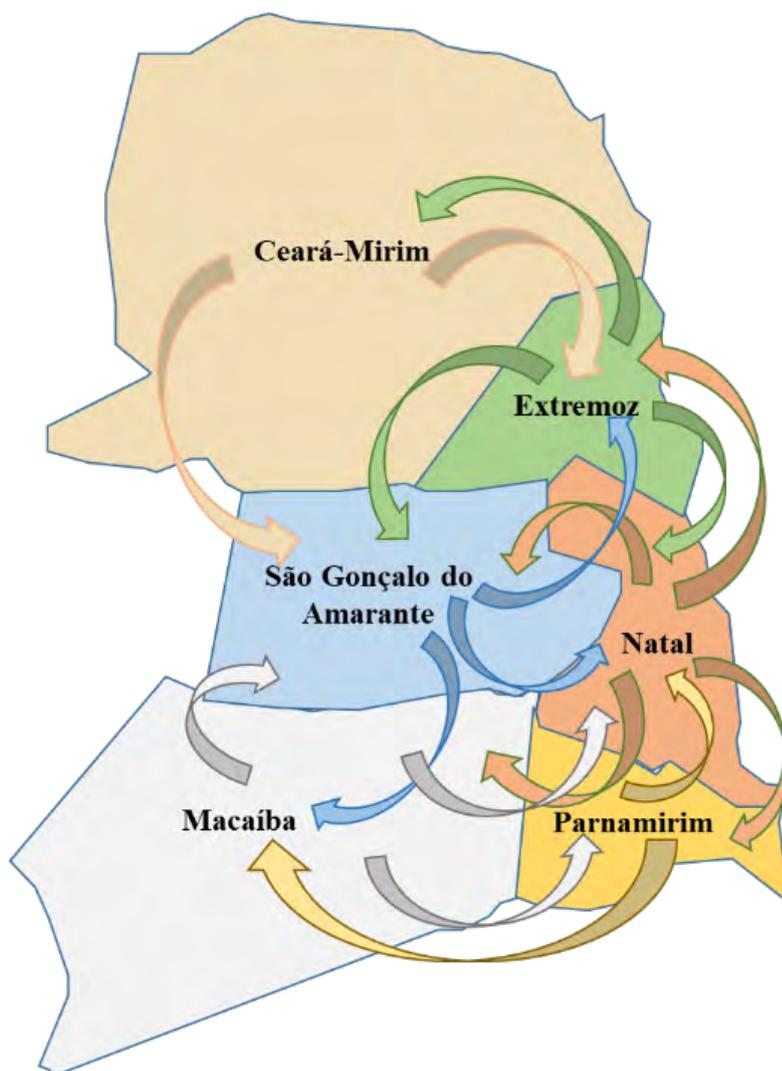
CEEP	Município Sede	Municípios circunvizinhos	Distância do CEEP sede em Km	Tempo de deslocamento estimado em minutos
CEEP Professor João Faustino Ferreira Neto	Natal/RN	Extremoz	18 km	28 min
		São Gonçalo do Amarante	18 km	32 min
		Macaíba	28 km	35 min
		Parnamirim	20 km	31 min
CEEP Hélio Xavier de Vasconcelos	Extremoz/RN	São Gonçalo do Amarante	21 km	23 min
		Natal	18 km	28 min
		Ceará-Mirim	24 km	33 min
CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos	São Gonçalo do Amarante/RN	Extremoz	21 km	23 min
		Macaíba	9 km	14 min
		Natal	21 km	32 min
		Ielmo Marinho	46 km	49 min
		Ceará-Mirim	24 km	33 min
CEEP Professora Lourdinha Guerra	Parnamirim/RN	São José do Mipibú	20 km	21 min
		Natal	20 km	21 min
		Macaíba	16 km	19 min
		Nísia Floresta	23 km	24 min
CEEP Ruy Antunes Pereira	Ceará-Mirim/RN	Taipú	22 km	23 min
		Maxaranguape	37 km	44 min
		Extremoz	24 km	33 min
		Ielmo Marinho	27 km	36 min
		São Gonçalo do Amarante	21 km	24 min
CEEP Professora Maria Rodrigues Gonçalves	Alto do Rodrigues/RN	Pendências	21 km	32 min
		Carnaubais	23 km	35 min
		Afonso Bezerra	37 km	48 min
		Açú	49 km	59 min

CEEP Professor Francisco de Assis Pedrosa	Mossoró/RN	Tibau	38 km	32 min
		Grossos	46 km	43 min
		Areia Branca	42 km	41 min
		Serra do Mel	37 km	40 min
		Gov. Dix-Sept Rosado	42 km	36 min
		Baraúna	36 km	37 min
CEEP Natal	Natal/RN – Zona Norte	Extremoz	18 km	28 min
		São Gonçalo do Amarante	18 km	32 min
		Macaíba	28 km	35 min
		Parnamirim	20 km	31 min
CEEP Macaíba	Macaíba/RN	Natal	28 km	35 min
		São Gonçalo do Amarante	9 km	14 min
		Parnamirim	16 km	19 min
		São José do Mipibú	33 km	33 min
		São Pedro	35 km	37 min
		Ilemo Marinho	28 km	37 min
		Vera Cruz	26 km	37 min
		Bom Jesus	31 km	34 min
CEEP Açu	Açu/RN	Ipanguaçu	15 km	29 min
		Itajá	11 km	18 min
		São Rafael	39 km	43 min
		Carnaubais	29 km	34 min
		Alto do Rodrigues	49km	59 min
		Paraú	42km	43 min
		Upanema	68km	57 min

Fonte: Elaboração dos autores com base no aplicativo *google maps*.

Com isso esses municípios concorrem entre si, no concernente a oferta de cursos e a demanda de alunos, principalmente quando considerado a disposição de moradia do público-alvo e, também, o tipo de oferta de cursos. Podemos visualizar melhor essa situação na Figura 7.

Figura 7 – Municípios sede dos CEEP e seu fluxo de atendimento.



Fonte: Elaboração dos autores com base no mapa geográfico do RN, 2018.

Para amenizar a disputa por alunos está o atendimento aos municípios circunvizinhos e a diversificação da oferta de cursos pelos CEEP. Assim, se diminui a sobreposição do campo de atuação dos Centros, bem como possibilita aos alunos optarem por um curso que tenham mais afinidade e que, certamente, contribuirão com o desenvolvimento local.

Nesse contexto, podemos apreender que a ação de construção dos CEEP no Rio Grande do Norte vem, de fato, a contribuir para a ampliação da oferta de educação profissional no Estado, mesmo que a distribuição geográfica dos Centros não tenha observado a disposição das meso/microrregiões. Em razão disto, em algumas situações a localização dessas unidades estão sobrepostas umas às outras, a exemplo dos CEEP de Natal, Extremoz, Ceará-Mirim, São Gonçalo do Amarante e Macaíba.

O Estado do Rio Grande do Norte está dividido em quatro mesorregiões geográficas (Agreste Potiguar, Central Potiguar, Leste Potiguar e Oeste Potiguar), subdivididas em

microrregiões (Agreste Potiguar, Angicos, Baixa Verde, Borborema Potiguar, Chapada do Apodi, Litoral Nordeste, Litoral Sul, Macaíba, Macau, Médio Oeste, Mossoró, Natal, Pau dos Ferros, Seridó Ocidental, Seridó Oriental, Serra de Santana, Serra de São Miguel, Umarizal e Vale do Açu) que agrupam os municípios, apresentando semelhanças em seus aspectos físicos e humanos.

Não foram contempladas com CEEP a mesorregião Agreste e Central Potiguar e as microrregiões de Macau, Angicos, Serra de Santana, Seridó Ocidental e Oriental, Baixa Verde, Borborema Potiguar, Agreste Potiguar, Umarizal, Pau dos Ferros, Umarizal, Chapada do Apodi, Médio Oeste, Serra de São Miguel, Litoral Nordeste e Litoral Sul.

Vale ressaltar que, mesmo havendo disputas por alunos em função do raio de abrangência geográfica dos mencionados CEEP, os Centros estão dispostos em localizações estratégicas nos municípios de maior relevância econômica do Estado, com vistas a possibilitar aos jovens a qualificação básica para lidar com o avanço da ciência e da tecnologia, se situar no mundo contemporâneo globalizado atuando proativamente na sociedade e no mundo do trabalho.

O Quadro 10, que apresenta os cursos, número de turmas e quantitativo de matrículas em 2017 e 2018 nos CEEP, corrobora esse entendimento, pois torna evidente a contribuição dos Centros na expansão do número de matrículas no ensino médio integrado e na instituição de uma política de educação profissional permanente na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

Assim, a oferta dos cursos técnicos integrados nos CEEP se apresenta como fomento para o desenvolvimento e transformações socioeconômicas e culturais do Estado, por propiciar além da formação profissional para o trabalho aliada às demandas do mundo do trabalho local e regional, a preparação dos jovens e adultos para o exercício pleno da cidadania.

Analisando o Quadro 10, identificamos a presença de 9 cursos técnicos integrados ao ensino médio dentre as 24 turmas ofertadas, em 2017, por 7 CEEP, gerando um total de 929 matrículas. Nesse ano, segundo dados da Sinopse da Educação Básica, a taxa de matrícula na educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte foi 3,2%, em relação ao total de matrículas no Estado. O maior peso das matrículas na referida Rede, continuou a cargo do ensino médio propedêutico, com 78,0% do total de matrículas, seguido da oferta de ensino fundamental, cuja taxa de matrícula foi de 18,8%. (INEP, 2017).

Esse percentual alargado na oferta do ensino médio propedêutico, está de acordo com o que estabelece a LDB/1996, quando estabelece que os Estados estão incumbidos de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem. (BRASIL, 1996).

Quadro 10 – Cursos, número de turmas e de matrículas nos CEEP/RN – 2017-2018.

CEEP	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS	Nº de turmas			Nº Matrículas		
		2017	2018	Total	2017	2018	Total
Prof. João Faustino Ferreira Neto	Meio Ambiente	1	3	4	34	113	147
	Nutrição e Dietética	2	2	4	70	79	149
Hélio Xavier de Vasconcelos	Administração	2	3	5	79	111	190
	Recursos Humanos	1	2	3	41	75	116
Dr. Ruy Pereira dos Santos	Edificações	2	3	5	75	119	194
	Segurança do Trabalho	2	3	5	66	100	166
Profa. Lourdinha Guerra	Informática	2	3	5	79	138	217
	Manutenção e Suporte em Informática	1	2	3	41	93	134
Ruy Antunes Pereira	Sistemas de Energia Renováveis	2	3	5	79	128	207
	Administração	2	2	4	83	86	169
Profa. Maria Rodrigues Gonçalves	Informática	1	1	2	40	35	75
	Sistemas de Energia Renováveis	2	4	6	80	144	224
Prof. Francisco de Assis Pedrosa	Meio Ambiente	2	2	4	81	76	157
	Nutrição e Dietética	2	2	4	81	84	165
TOTAL		24	35	59	929	1381	2310

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do SIGEduc (Relatório de Turmas Sintético) da SEEC-RN, 2018.

Ainda em relação ao Quadro 10, podemos observar, também, que em 2018 foram abertas 11 turmas a mais que o ano anterior, totalizando 35 turmas, as quais geraram 452 novas matrículas, perfazendo um total de 1.381 nesse ano, o que corresponde a um crescimento de 48,7% nas matrículas na educação profissional.

É importante ressaltar que a infraestrutura oferecida pelo projeto arquitetônico dos CEEP, favoreceu a oferta da educação profissional técnica no nível médio em regime de tempo integral – os alunos passavam o dia todos nos respectivos Centros –, uma vez que comportava em sua estrutura os espaços necessários para o desenvolvimento didático-pedagógico-esportivo-cultural, assim como espaços de convivência com vistas a promoção do conforto e bem-estar dos estudantes durante sua permanência nos Centros, e sem que houvesse o esgotamento intelectual e físico deles.

A educação integral no âmbito da educação básica é uma proposta do Governo Federal que visa ampliar o tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar, oferecendo uma educação de qualidade que contemple diversos componentes e conteúdos curriculares vistos em sala de aula, quer sejam teóricos e ou práticos e, assim, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante. (COSTA, 2020).

A oferta de ensino médio integrado em tempo integral nos CEEP foi, a nosso modo de ver, uma medida acertada da SEEC-RN, pois a educação integral é a possibilidade de

inserir no processo ensino-aprendizagem, outros contextos além dos vivenciados em sala de aula, bem como outras demandas dos estudantes e, assim, permitir que a formação dos estudantes ocorra para além do ponto de vista técnico-científico, articulando a educação com o desenvolvimento social, esportivo, cultural, digital e de saúde.

Assim, a busca pela implantação de cursos técnicos integrados em tempo integral que viessem a atender às demandas dos estudantes favorecendo a sua (re)inserção no mundo do trabalho e sua efetiva participação cidadã e política foi essencial para o crescimento das matrículas nos CEEP e, conseqüentemente, a possibilidade de consolidação de uma política pública estadual de educação profissional.

3.2 Funcionamento e Perspectivas dos CEEP-RN

A política de implementação da educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte tomou corpo, como já mencionado, a partir de 2017, com a conclusão e entrada em funcionamento de 7 dos 10 CEEP previstos no âmbito do PBP, os quais tiveram seus respectivos decretos de criação expedidos no ano anterior e de transformação em CEEP de tempo integral em 2017, conforme consta no Quadro 11.

O CEEP Parque dos Coqueiros/Natal, criado pelo Decreto nº 28.535, de 29.11.2018, teve sua obra concluída e entregue em dezembro de 2018, com perspectiva de iniciar seu funcionamento em 2019. O CEEP de Macaíba, Profa. Amazonina Teixeira de Carvalho, criado pelo Decreto nº 28.537, de 29.11.2018, e o de Açu, Prof. Gilmar Rodrigues de Lima, criado pelo Decreto nº 28.540, de 30.11.2018, continuam em construção com previsão entrega e funcionamento para 2019. Também em 2018, por meio do Decreto nº 28.044, de 07.06.2018, a SEEC-RN incorporou os cursos de educação profissional técnica de nível médio do Centro Educacional Norte-rio-grandense de Artes (CENA), à Rede Estadual de Educação.

Quadro 11 – CEEP do Rio Grande do Norte, decretos de criação e localização.

CEEP	DECRETO DE CRIAÇÃO	DECRETO DE TRANSFORMAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
Prof. João Faustino Ferreira Neto	Decreto nº 25.881 de 17.02.2016	Decreto nº 26.617, de 03.02.2017	Pitimbu/Natal
Hélio Xavier de Vasconcelos	Decreto nº 25.879 de 17.02.2016	Decreto nº 26.614, de 03.02.2017	Extremoz
Dr. Ruy Pereira dos Santos	Decreto nº 25.891, de 17.02.2016	Decreto nº 27.834, de 02.04.2018	São Gonçalo do Amarante
Profa. Lourdinha Guerra	Decreto nº 25.880 de 17.02.2016	Decreto nº 26.615, de 03.02.2017	Parnamirim
Ruy Antunes Pereira	Decreto nº 25.878, de 17.02.2016	Decreto nº 27.835, de 02.04.2018	Ceará-Mirim
Profa. Maria Rodrigues Gonçalves	Decreto nº 25.895, de 23.02.2016	Decreto nº 26.616, de 03.02.2017	Alto do Rodrigues
Prof. Francisco de Assis Pedrosa	Decreto nº 26.591, de 13.01.2017	Decreto nº 27.832, de 02.04.2018	Mossoró

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos Diários Oficiais do Estado do Rio Grande do Norte.

As ofertas educacionais nos CEEP corresponderam, conforme disposto no Quadro 12, a 9 cursos técnicos de integrados ao ensino médio, alocados em 6 eixos tecnológicos, todos constantes do CNCT, abertos a estudantes que tivessem concluído o ensino fundamental, e objetivavam capacitar os estudantes com conhecimentos teóricos e práticos nas respectivas atividades do setor produtivo, resultando em uma educação básica de qualidade, comprometida com uma pedagogia para a emancipação dos sujeitos trabalhadores, na medida em que supera a tradicional dualidade entre os que pensam e os que executam tarefas. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Por eixo tecnológico entende-se ser “[...] uma linha imaginária tendo à sua volta tecnologias que por ela são atraídas. Isso significa certa unidade e convergência dessas tecnologias, que devem ter poder de mútua aproximação, de dar uma direção ao movimento dessa linha imaginária.” (MACHADO, 2010b, p. 96). Ou seja, é a espinha dorsal de um curso, pois defini componentes curriculares, articular saberes, concepção de formação, trajetória do itinerário formativo etc., dando-lhe identidade e sustentação. (SILVA, 2014).

Quadro 12 – Cursos técnicos integrados ofertados pelos CEEP, a partir de 2017, por eixo tecnológico e regime de oferta.

CEEP	EIXO TECNOLÓGICO	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS	REGIME DA OFERTA
Prof. João Faustino Ferreira Neto	Ambiente e Saúde	Meio Ambiente	Integrado em tempo integral
	Ambiente e Saúde	Nutrição e Dietética	
Hélio Xavier de Vasconcelos	Gestão e Negócios	Administração	Integrado em tempo integral
	Gestão e Negócios	Recursos Humanos	
Dr. Ruy Pereira dos Santos	Infraestrutura	Edificações	Integrado
	Segurança	Segurança do Trabalho	
Profa. Lourdinha Guerra	Informação e Comunicação	Informática	Integrado em tempo integral
	Informação e Comunicação	Manutenção e Suporte em Informática	
Ruy Antunes Pereira	Controle Processos Industriais	Sistemas de Energia Renováveis	Integrado
	Gestão e Negócios	Administração	
Profa. Maria Rodrigues Gonçalves	Informação e Comunicação	Informática	Integrado em tempo integral
	Controle Processos Industriais	Sistemas de Energia Renováveis	
Prof. Francisco de Assis Pedrosa	Ambiente e Saúde	Meio Ambiente	Integrado
	Ambiente e Saúde	Nutrição e Dietética	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir a partir do SIGEduc da SEEC-RN, 2018.

O currículo dos cursos técnicos integrados dos CEEP é desenvolvido no regime seriado, em três anos, tendo como princípio a formação integrada, constituída pelos componentes de formação geral (Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e parte diversificada) e de formação técnico-profissional (núcleos articulador e tecnológico), que se integram dialogicamente, desenvolvendo ações que promovam:

- a) o trabalho como princípio educativo, tendo sua integração com e ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- b) a articulação da educação básica com a educação profissional, na perspectiva da integração entre os conhecimentos científicos e tecnológicos, dos processos produtivos, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- c) a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, bem

como o reconhecimento dos seus respectivos contextos socioculturais como ponto de partida das práticas pedagógicas e de todo o processo de ensino e aprendizagem;

d) o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

e) os elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas das sociedades contemporâneas;

f) o domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao Eixo Tecnológico do curso;

g) os fundamentos do empreendedorismo, tecnologia da informação, ética profissional, legislação trabalhista e iniciação científica;

h) o foco na leitura e letramento como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo basilar para todas as áreas de conhecimento;

i) o fomento às atividades de produção artística que propiciem a ampliação do universo cultural do estudante;

j) o fomento às atividades esportivas e corporais que proporcionem o desenvolvimento dos estudantes; e

k) o fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias, em todas as áreas do conhecimento. (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Por formação profissional entendemos o conjunto de atividades desenvolvidas por intervenção escolar ou extraescolar, destinada a jovens e adultos, que visa a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, necessários ao exercício de uma determinada profissão, em qualquer ramo de atividade econômica. Ou seja, a expressão formação profissional significa, essencialmente, ensino técnico, cujo objetivo precípua é o exercício qualificado de jovens e adultos em uma atividade econômica. (SILVA, 2014).

Por núcleo articulador entendemos o conjunto de disciplinas tanto do ensino médio quanto da formação profissional, em articulação com o curso e os conhecimentos comuns a todos os eixos tecnológicos e por núcleo tecnológico o conjunto de disciplinas de formação técnica específica, de acordo com o eixo tecnológico e a atuação profissional. (IFRN, 2012).

O Quadro 12 revela que três CEEP – Dr. Ruy Pereira dos Santos; Ruy Antunes Pereira; e Prof. Francisco de Assis Pedrosa – ofertavam seus cursos técnicos no regime de tempo integrado (funcionavam em um único turno), os quais, no ano seguinte, passaram para o regime de tempo integral (funcionando no turno e contraturno).

Os cursos técnicos em Edificações, Segurança do Trabalho, Sistemas de Energias Renováveis, Administração, Informática, Meio Ambiente e Nutrição e Dietética oferecidos por esses três CEEP, apresentam uma carga horária total de 4.200 horas-aula (cada uma de 50 minutos), sendo 2.760 horas-aula destinadas à BNCC e parte diversificada e 1.440 horas-aula à formação técnico-profissional. O Quadro 13, que representa a matriz curricular do curso técnico em Edificações, demonstra o detalhamento dessa carga horária.

Quadro 13 – Estrutura curricular do curso técnico em Edificações – 2017.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO/ NÚCLEOS POLITÉCNICOS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			TOTAL DE HORAS-AULA	
			1º	2º	3º		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	480	
		Língua Inglesa	1	1	2	160	
		*Língua Espanhola	1	-	1	80	
		Arte	1	1	-	80	
		Educação Física	1	1	1	120	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	4	480	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	2	2	240	
		Química	2	2	2	240	
		Biologia	2	2	2	240	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	2	2	240	
		Geografia	2	2	2	240	
		Filosofia	-	1	1	80	
		Sociologia	-	1	1	80	
	SUBTOTAL			22	23	24	2.760

FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	NÚCLEO ARTICULADOR	Informática Básica	2	-	-	80
		Empreendedorismo	2	-	-	80
		Ética e Relações Interpessoais	-	-	1	40
		Metodologia do Trabalho Científico	1	1	2	160
	NÚCLEO TECNOLÓGICO	Desenho Arquitetônico	2	-	-	80
		Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho	2	-	-	80
		Materiais de Construção	2	-	-	80
		Mecânica dos Solos	2	-	-	80
		Construção Civil I	-	2	-	80
		Topografia	-	3	-	120
		Sistemas Prediais Hidrossanitários	-	2	-	80
		Sistemas Prediais Elétricos	-	-	2	80
		Sistemas Prediais de Segurança	-	2	-	80
		CAD	-	2	-	80
		Orçamento	-	-	2	80
		Estabilidade	-	-	2	80
		Construção Civil II	-	-	2	80
		SUBTOTAL		13	12	11
	TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA		35	35	35	-
TOTAL DE HORAS-AULA DO CURSO					4.200	

Fonte: Elaborado pelos autores com base na estrutura curricular do curso.

* Parte Diversificada

O perfil profissional do curso técnico em **Edificações**, ofertado pelo CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, é do egresso que pode atuar nas áreas da construção civil, escritórios de projetos e construção civil, canteiros de obras, laboratórios de desenvolvimento de pesquisa em desenvolvimento, como profissional autônomo, devendo desenvolver e executar projetos de edificações; planejar a elaboração e a execução de orçamentos de obras; coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalação em edifícios; e desenvolver projetos e pesquisas tecnológicas na área de construção civil. (BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

A oferta desse curso técnico na região vem contribuindo com o desenvolvimento econômico local, uma vez que o segmento da construção civil é uma das principais atividades econômicas do município de São Gonçalo do Amarante, possibilitando a absorção do egresso nessa área de atuação.

Além disso, o avanço tecnológico tem influenciado a indústria da construção civil, transformando o modo de produção baseado na prática em um modo que se utiliza das novas tecnologias para inovar as práticas tanto construtivas, quanto àquelas voltadas para o gerenciamento de obras e projetos. Têm-se, pois, verificado uma crescente demanda por profissionais que aliem conhecimentos teóricos com específicos.

Assim, a formação profissional dos estudantes promovida pelo CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, por meio do curso técnico de Edificações, para atender ao município de São Gonçalo do Amarante e cidades próximas é fundamental para melhoria da qualidade de vida destas pessoas, pois possibilitará sua melhor inserção política-social-cultural nos respectivos municípios, além de suprir às demandas do mercado de trabalho local.

Para as condições mínimas exigidas para o funcionamento do curso técnico em Edificações está previsto uma biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado, laboratório de informática com programas específicos, laboratórios de desenho, de materiais de construção e de técnicas construtivas e equipamentos de topografia.

Todavia, até o final de 2018 o referido CEEP dispunha apenas do laboratório de informática. Para minimizar a indisponibilidade das condições básicas essenciais para a prática profissional, a equipe gestora estabeleceu parcerias com o IFRN e com a comunidade a fim de propiciar atividades articuladoras entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que norteassem a prática profissional e a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, foi disponibilizado livros doados para a biblioteca e, também, realizadas visitas técnicas a laboratórios já montados para que os estudantes pudessem ter contato direto com os materiais que irão manusear em suas práticas laborativas ao atuar na área de sua formação.

Já o perfil profissional do curso técnico em **Administração** ofertado nos CEEP Hélio Xavier de Vasconcelos e Ruy Antunes Pereira previa que o egresso pode atuar em empresas e organizações públicas e privadas com atuação em marketing, recursos humanos, logística, finanças e produção, executando operações administrativas relativas a protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques, aplique conceitos e modelos de gestão em funções administrativas e opere sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais. (BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

As condições mínimas para o funcionamento de um curso de Administração são apenas a disponibilidade de uma biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado e

um laboratório de informática com programas específicos da área. Nesse sentido, as equipes gestoras dos respectivos CEEP não enfrentaram grandes dificuldades quando da implantação do referido curso.

Vale ressaltar que a oferta do curso de Administração nesses CEEP trouxe a possibilidade de atendimento às demandas do mercado de trabalho local, sobretudo dos municípios em que foram instalados os Centros – Extremoz e Ceará-Mirim – os quais se destacam nos setores de serviços (com ênfase no turismo), na construção civil e no setor agropecuário. Além disso, a natureza eclética desse curso técnico faz com que o egresso tenha variadas possibilidades de atuação em vários segmentos do mercado, desde o apoio administrativo a atuação e comunicação com pessoas e, assim, contribuindo com o desenvolvimento da economia local.

Os outros 4 CEEP – Prof. João Faustino Ferreira Neto; Hélio Xavier de Vasconcelos; Profa. Lourdinha Guerra; e Profa. Maria Rodrigues Gonçalves –, que ofertavam seus cursos técnicos integrados – Meio Ambiente, Nutrição e Dietética, Administração, Recursos Humanos, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, e Sistemas de Energia Renováveis – em regime de tempo integral, apresentavam uma matriz curricular com um total de 5.400 horas-aula, das quais 3.120 horas-aula correspondiam aos componentes da BNCC e parte diversificada e 2.280 horas-aula à formação técnico-profissional. O Quadro 14 apresenta a matriz curricular do curso técnico em Meio Ambiente.

O perfil profissional do curso técnico de Meio Ambiente ofertado nos CEEP Prof. João Faustino Ferreira Neto e Prof. Francisco de Assis Pedrosa prevê que o egresso desempenhe atividades voltadas para educação e gestão ambiental, monitoramento e prevenção de impactos ambientais e desenvolvimento e uso de tecnologias sustentáveis. Para tanto, deverá demonstrar a capacidade de interpretar dados e documentações ambientais; realizar ações para correção e conservação dos recursos naturais; e elaborar relatórios e estudos ambientais. Os profissionais dessa área podem atuar em instituições de assistência técnica, pesquisa e extensão rural, estações de tratamento de resíduos, empresas de licenciamento ambiental e unidades de conservação ambiental. (BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Quadro 14 – Estrutura curricular do curso técnico em Meio Ambiente – 2017.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO/ NÚCLEOS POLITÉCNICOS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			TOTAL DE HORAS-AULA	
			1º	2º	3º		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720	
		Língua Inglesa	1	1	2	160	
		*Língua Espanhola	1	1	1	120	
		Arte	1	-	-	40	
		Educação Física	1	1	1	120	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	6	720	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	2	2	240	
		Química	1	2	2	200	
		Biologia	2	2	2	240	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	1	2	200	
		Geografia	2	2	1	200	
		Filosofia	1	1	-	80	
		Sociologia	-	1	1	80	
	SUBTOTAL			26	26	26	3.120
	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	NÚCLEO ARTICULADOR	Informática Básica	2	-	-	80
			Empreendedorismo	1	-	-	40
Ética Profissional			-	1	-	40	
Metodologia do Trabalho Científico			1	1	2	160	
Estudo Orientado			2	2	2	240	
Atividades Pré-experimentais e experimentais			1	2	1	160	
Avaliação Semanal			1	1	1	120	
Projeto de Vida			2	2	1	200	
NÚCLEO TECNOLÓGICO		Educação Ambiental e Ecoturismo	3	-	-	120	
		Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho	2	-	-	80	
		Sociedade, Cultura e Meio Ambiente	2	1	-	120	
		Desenvolvimento Sustentável	2	-	-	80	
		Gestão Ambiental	-	3	-	120	
		Química Ambiental	-	2	1	120	
		Microbiologia Ambiental	-	-	2	80	
		Cartografia Ambiental	-	-	2	80	
		Impactos Ambientais	-	2	1	120	
		Saúde Pública	-	2	-	80	
		Saneamento Ambiental	-	-	2	80	
		Legislação Ambiental	-	-	2	80	
		Manejo e Recuperação de Área Degradada	-	-	2	80	
					19	19	19
TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA			45	45	45	-	
TOTAL DE HORAS-AULA DO CURSO						5.400	

Fonte: Elaborado pelos autores com base na estrutura curricular do curso.

* Parte Diversificada

O crescente desenvolvimento do setor industrial nos municípios de Natal e Mossoró exige a adoção de ações que minimizem os impactos ambientais decorrentes de seus processos, seja em decorrência de pressões da sociedade ou da própria necessidade de valorização dos recursos ambientais.

Com efeito, emerge junto às empresas e ao setor público uma demanda de profissionais que possam orientar e participar de programas de gestão ambiental, que tenham conhecimento sobre os processos de licenciamento ambiental, tratamento de água e de efluentes, gestão de resíduos, poluição atmosférica, poluição do solo e educação ambiental.

Daí a importância da oferta do curso técnico em Meio Ambientes nesses municípios, devido a necessidade e a possibilidade de formar jovens e adultos capazes de lidar com o avanço da ciência e da tecnologia, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo e para a participação proativa na sociedade e no mundo do trabalho, em especial no que se refere à área ambiental.

Para o funcionamento desse curso nos CEEP, as condições mínimas exigidas são: a disponibilidade de uma biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado, de um laboratório de informática com programas específicos e um laboratório de bioquímica, onde se possa realizar os ensaios pertinentes aos impactos ambientais. No tocante as práticas profissionais os estudantes podem desenvolver estágios nas próprias empresas ou elaborar e desenvolver projetos de pesquisa ou de extensão, com a participação da comunidade, objetivando a integração interdisciplinar entre teoria e prática.

Já o perfil profissional do curso técnico de **Nutrição e Dietética** ofertado também nos CEEP Prof. João Faustino Ferreira Neto e Prof. Francisco de Assis Pedrosa comporta as habilidades que permitam ao egresso a realização de seleção, preparo e manejo de alimentos; desenvolvimento de estudos acerca das necessidades nutricionais em todas as fases do ciclo vital do corpo humano; a elaboração e implementação de cardápios adequados as necessidades da população em geral; promover avaliação nutricional; orientar e controlar as atividades de controle de higiene nos processos culinários; e coordenar atividades de transporte, posicionamento e distribuição de refeições. A atuação do egresso do curso pode acontecer em espaços de produção e comercialização de alimentos como pequenos e grandes restaurantes, panificadoras, confeitarias, creches, escolas, supermercados e hospitais. (BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Vale ressaltar que a orientação de pessoas acerca da forma correta de alimentação, associada aos seus diferentes biotipos é requerida em diversos setores, com destaque para os de alimentação coletiva, a nutrição clínica e a indústria de alimentos, e com o dinamismo econômico, tem seu crescimento impulsionado pelos avanços da tecnologia. Como resultado, temos a demanda por profissionais que consigam acompanhar a evolução da oferta e de

serviços nesse campo em crescente expansão. Os municípios de oferta do curso de Nutrição e Dietética – Natal e Mossoró –, apresentam sua economia nos setores industriais e comércios ligados à alimentação, tornando a oferta desse curso uma necessidade.

No que diz respeito às condições mínimas para o funcionamento do curso, podemos citar: uma biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado; laboratório de informática com programas específicos; laboratório de antropometria; laboratório de técnica dietética; lactário didático; e laboratório de cozinha.

Até o final de 2018, os CEEP Prof. João Faustino Ferreira Neto e Prof. Francisco de Assis Pedrosa que fazem a oferta desse curso dispunham apenas do laboratório de informática, sendo esse o único instrumento de suporte para auxiliar na rotina das aulas. Buscando minimizar a necessidade dos laboratórios, os respectivos gestores desses CEEP buscaram apoio na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) para o desenvolvimento das práticas laborativas do curso, bem como promoveram a elaboração de projetos de pesquisa ou de extensão junto à comunidade, de forma a contribuir com o processo formativo dos alunos e, assim, prepará-los para o universo do mundo do trabalho, de modo a desempenhar de forma ética seu papel como técnico-cidadão.

O curso de **Recursos Humanos**, desenvolvido no CEEP Hélio Xavier de Vasconcelos, no município de Extremoz, versa sobre o desenvolvimento de atividades de gestão e administração de pessoas. O perfil profissional do egresso desse curso, que poderá atuar em empresas públicas, industriais, comerciais e de serviços, compreende o planejamento e a execução das rotinas diárias de pessoas, assim como a elaboração de documentos administrativos (frequência, benefícios concedidos, afastamento, férias e transferência de funcionários), bem como prestar informações sobre os direitos trabalhistas deles. (BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

A principal atividade econômica do município de Extremoz se encontra no setor de serviços, campo de ampla oportunidade e atuação para o profissional de recursos humanos. Além disso, o aumento da competitividade e da concorrência nos demais setores da economia, requerem profissionais qualificados para atuarem com desenvoltura no ambiente interno da empresa na área de gestão de pessoas, dando apoio sistemático a todo o corpo organizacional e gerando oportunidades para inserção do técnico em recursos humanos.

Prezando pelo bom desenvolvimento desse curso, as condições mínimas para seu funcionamento são a disponibilidade de uma biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado, laboratório de informática com programas específicos, não havendo nas exigências mínimas a solicitação de laboratórios específicos. Com isso, o curso vem se desenvolvendo a contento no referido CEEP, que dispõe de laboratório de informática para os estudantes, como suporte em sua formação, onde por meio do acesso à internet realizem as pesquisas e

consultas sobre os temas tratados em aula, e realizem simulações da prática profissional por meio de ações orientadas pelos docentes.

Já o curso de **Segurança do Trabalho**, ofertado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, no município de São Gonçalo do Amarante, visa formar profissionais que possam identificar fatores de riscos de acidentes de trabalho, doenças profissionais e de trabalho e a presença de agentes ambientais de riscos. Para tanto, o profissional egresso desse curso deve dispor de habilidades que o possibilite realizar procedimentos preventivos de segurança, levantamento e utilização de dados estatísticos sobre doenças e acidentes de trabalho como medidas preventivas e elaboração de relatórios referentes a segurança e a saúde dos trabalhadores. Esse profissional pode atuar em indústrias, hospitais, comércios, construção civil, instituições de ensino e em empresas de consultorias na área de segurança do trabalho. (BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

O dinamismo econômico do município de São Gonçalo do Amarante ocorre na área do comércio e da indústria, sendo as atividades laborais intensas em razão da acentuada competitividade, o que afeta a qualidade de vida dos trabalhadores e suas relações de trabalho. Isso exige uma atenção à segurança e a saúde dos trabalhadores, e o curso de Segurança do Trabalho ofertado pelo mencionado CEEP pode contribuir formando técnicos que possam intervir nos ambientes e processos de trabalho, estimulando a promoção e a prevenção da saúde com vistas a atingir a qualidade de vida laboral, com reflexos sobre a produtividade das empresas.

Os requisitos mínimos para o funcionamento desse curso são uma biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado, laboratório de informática com programas específicos, laboratórios de higiene ocupacional e ergonomia, equipamentos de proteção individual, suporte básico a vida, e de proteção contra incêndios. No entanto, até o final de 2018, o CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos dispunha apenas do laboratório de informática, sendo esse o único instrumento de suporte para auxiliar na rotina das aulas.

Buscando minimizar a deficiência decorrentes da ausência dos demais laboratórios, atividades práticas foram elaboradas e executadas por meio de projetos de pesquisa ou de extensão, por meio de parcerias junto a outras instituições e à comunidade, a fim de propiciar atividades práticas que permitisse os estudantes a desenvolver sua criatividade e flexibilidade frente às diferentes situações em diversos tipos de organização, permanentemente sintonizados com as transformações tecnológicas e socioculturais.

No que diz respeito ao curso técnico de **Informática** ofertado pelos CEEP Profa. Lourdinha Guerra; Profa. Maria Rodrigues Gonçalves; e Prof. Francisco de Assis Pedrosa, o perfil profissional prevê um egresso com habilidades para atuar com sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para computadores e servidores, além da possibilidade de desenvolver

ações de acesso à web e a banco de dados, realizar manutenção de computadores e configurar redes de computadores de pequeno porte. Sua atuação pode se dar de forma autônoma ou como prestador de serviços em empresas de assistência técnica e em centros de acesso internet. (BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

A tecnologia da informação e comunicação, por estar presente nas residências ou no mundo do trabalho e se expandindo com celeridade, têm impulsionado a crescente quebra de barreiras comerciais entre as nações e fomentando à formação de blocos econômicos, com vistas à eficiência e à competitividade industriais.

Em particular, o acesso à internet e aos dispositivos móveis têm sido condição necessária para que governos, organizações e cidadãos atuem sob o modelo da sociedade da informação do conhecimento. Assim, a informática é hoje uma necessidade de todos os setores da sociedade e, conseqüentemente, o crescente no número de computadores disponíveis demandam instalação, configuração e manutenção preventiva e corretiva.

Os municípios de Parnamirim, Alto do Rodrigues e Mossoró têm suas economias no setor industrial e de serviços, acrescentando, especificamente ao último município, o setor agrícola, com destaque para a produção de melão. Esses setores econômicos estão sob o avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos que impõem novas exigências como a necessidade de profissionais capazes de lidar com esses avanços e atuar de forma proativa.

Assim, a oferta do curso técnico de Informática nesses municípios responde à demanda do mercado de trabalho por profissionais qualificados, bem como beneficia os estudantes que necessitam, além da qualificação profissional, uma formação básica sólida que lhes permitam continuar seus estudos no nível superior.

As condições mínimas para o funcionamento do curso técnico de Informática são uma biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado, laboratório de informática com programas específicos e de apoio à análise e desenvolvimento de sistemas, laboratório de manutenção de *hardware* e de redes de computadores.

Os CEEP Profa. Lourdinha Guerra; Profa. Maria Rodrigues Gonçalves; e Prof. Francisco de Assis Pedrosa, até o final de 2018, dispunham apenas do laboratório de informática, com acesso à internet. Para transpor as deficiências e o conseqüente atendimento às condições mínimas de funcionamento do curso, as gestões dos respectivas CEEP firmaram parcerias junto a outras instituições de ensino, como o IFRN. Além disso, atividades práticas foram elaboradas e executadas por meio de projetos de pesquisa ou de extensão, junto à comunidade.

Já o perfil do curso técnico de **Manutenção e Suporte em Informática**, desenvolvido no CEEP Profa. Lourdinha Guerra, em Parnamirim, concebe um profissional que executará a montagem, instalação e configuração de equipamentos de informática, o qual deve apresentar a capacidade de instalar e configurar sistemas operacionais, realizar manutenção preventiva e

corretiva dos equipamentos de informática e realizar atendimento ao usuário. O profissional egresso desse curso pode atuar na prestação autônoma de serviços de manutenção em informática e em empresas de assistência técnica. (BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

A principal atividade econômica do município de Parnamirim se desdobra no setor industrial e de serviços. O crescimento desses setores econômicos e do mercado na área de informática criou uma demanda por profissionais qualificados com conhecimento e habilidades que vão além de operar e manusear o equipamento de informática, conformando conhecimento mais sólido de seu funcionamento.

A presença dessa oferta educacional no referido município está contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, formando técnicos, por meio de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico, inclusive da região.

Seu funcionamento, atendendo os padrões mínimos exigidos, deve contar com biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado, laboratório de informática com programas específicos, e laboratório de montagem e reparação de computadores e periféricos.

A situação da oferta desse curso não é diferente da encontrada no curso técnico em Informática no mesmo CEEP. Desse modo, a estrutura oferecida até o final de 2018 para seu funcionamento é de apenas um laboratório de informática, sendo as aulas práticas necessárias para a formação profissional realizadas junto ao IFRN por meio de uma parceria interinstitucional.

O curso técnico em **Sistemas de Energia Renováveis**, ofertados nos CEEP Ruy Antunes Pereira e Profa. Maria Rodrigues Gonçalves, prevê que o profissional egresso realize projetos de instalação, montagem, transmissão e distribuição de energia elétrica de fontes renováveis, além de apresentar capacidade de coordenar atividades de conservação de fontes de energia alternativas, seguindo as especificações técnicas e de segurança e elaborar e executar projetos de viabilidade de energia elétrica proveniente de fonte eólica, solar e hidráulica em substituição às formas convencionais (combustíveis fósseis). Esse profissional pode atuar em empresas de instalação, manutenção, comercialização e utilização de sistemas de energia renovável e em setores públicos do Estado e municípios que respondem pelo desenvolvimento de sistemas de energia renováveis. (BRASIL, 2016; RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

O destaque no perfil econômico dos municípios de São Gonçalo do Amarante e Ceará-Mirim são os setores de serviços e industrial, e mais especificamente no caso do segundo, o setor agropecuário.

A revolução no campo energético se dá em razão da busca por fontes renováveis de energia, devido às crescentes dificuldades em manter os níveis de consumo atuais, utilizando as fontes convencionais. Diante disso, o Estado do Rio Grande do Norte tem o desafio de fazer uma transição para um modelo energético sustentável, menos dependente dos combustíveis fósseis, e gerador de emprego e renda contribuintes do desenvolvimento social e econômico.

A constância e a velocidade dos ventos durante o ano todo no Estado permitem que a produção da energia eólica seja competitiva com as demais fontes de energia, considerando seu baixo custo operacional. Assim, investir no modelo energético eólica representa um excelente investimento, inclusive indutor de novas oportunidades de emprego e renda.

Segundo dados, de 2016, da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Rio Grande do Norte (SEDEC-RN), o Estado é o maior produtor de energia eólica em operação do país, contando, em 2016, com 97 parques eólicos em operação, 20 em construção e outros 60 contratados, que totalizam 2.671,6 Megawatts instalados, e com a previsão de mais 2.066,1 Megawatts nos próximos três anos. O município de Ceará-mirim e a região no entorno do do Alto do Rodrigues estão contemplados com parques eólicos.

Nesse sentido, profissionais qualificados para atuarem nessa área são fundamentais, sendo a implantação do curso técnico em Sistemas de Energia Renováveis nos citados CEEP, crucial para o atendimento às demandas geradas, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de impulsionar a formação humana e o desenvolvimento econômico da região.

A infraestrutura mínima necessária para o funcionamento do curso comporta biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado, laboratórios de eletrotécnica, eletroeletrônica, instalações elétricas, máquinas e acionamentos elétricos, sistemas de geração de energia elétrica, segurança do trabalho, qualidade de energia, ensaios elétricos e de sistemas elétricos de potência.

Até o final de 2018, os referidos CEEP dispunham apenas do laboratório de informática para auxiliar às aulas. Com vistas a suprir a ausência desse suporte para as práticas, atividades foram elaboradas e executadas por meio de projetos de pesquisa ou de extensão, com a parceria de outras instituições e da própria comunidade, a fim de propiciar aos futuros profissionais meios para a construção do conhecimento, das habilidades e das atitudes que os capacitem a atuar, a médio e longo prazos, como agentes de transformação socioeconômico e ambiental no município e região a que pertencem.

Após apresentarmos o perfil profissional e as condições materiais para o funcionamento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos CEEP da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, cabe ressaltar que, analisando, em particular, as matrizes curriculares do cursos técnicos em Edificações (Quadro 13) e em Meio Ambiente (Quadro

14) – a mesma perspectiva acontece de forma semelhante nas matrizes curriculares dos demais cursos técnicos –, percebemos que, de fato, elas foram construídas sob o princípio da formação integrada.

Isto porque os componentes curriculares de formação geral e da área específica estão em diálogo permanente durante todo o curso, o que, no entendimento de Ramos (2005), com o qual concordamos, possibilita uma compreensão global do conhecimento por promover maior integração dos saberes escolares com os saberes do cotidiano possibilitando ao educando compreender a realidade para além de sua aparência fenomênica.

De acordo com Ciavatta (2005, p. 85), a formação integrada busca garantir ao educando “[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.”

Ora, se a formação integrada possibilita a formação completa (omnilateral ou formação humana integral) dos educandos, então ela conduz à superação da divisão social e técnica do trabalho presente na sociedade capitalista, pois busca eliminar a dissociação entre o pensar e o executar; entre a teoria e a prática; e entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Nesse sentido, concordamos, por um lado, com Moura (2012) quando afiança que a formação deve ser integral e igualitária, guiada pela prática social vivenciada pelos estudantes concomitante à sua formação profissional, e pela preparação para a vida, por meio de uma sólida formação científica, humanística e tecnológica e, por outro, com Tonet (2006, p. 9) que afirma “[...] uma atividade educativa que pretenda contribuir para uma formação integral terá que buscar permitir aos indivíduos engajar-se na luta pela construção de uma forma de sociabilidade para além do capital.”

Cabe observar, que o sentido da integração está muito além de uma junção de processos educativos (ensino médio e educação profissional) ou ainda a conjunção de disciplinas de conhecimento geral e específico em um mesmo currículo.

A integração curricular, conforme afirma Ramos (2005, p. 122) exige que “a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.” Ou seja, estes conhecimentos devem estar interligados, e não sobrepostos como acontece em um currículo tradicional, visto que são complementares.

Assim, a organização curricular dos cursos técnicos integrados oferecidos nos CEEP sugere que está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: integração de conhecimentos gerais e específicos em um mesmo currículo; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem; contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de

significados e integrem a teoria a vivência da prática profissional; e identidade dos perfis profissionais, objetivando desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas socioeconômicas e ambientais. (BRASIL, 2012).

De forma complementar podemos afirmar que o currículo dos cursos técnicos integrados desenvolvidos pelos CEEP possibilitam aos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais em três dimensões: 1) gerais requeridas para o trabalho, em termos de preparação básica, objeto prioritário do ensino médio; 2) comuns a um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante, no qual se enquadra a habilitação profissional; e 3) específicas de cada habilitação profissional. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, um curricular perspectivado na formação integrada, engloba não somente os conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também desencadeia uma reflexão crítica sobre os padrões impostos pela sociedade que ditam as normas de conduta a serem seguidas.

Compreendemos que a educação profissional proposta para os CEEP legalmente segue um viés humanizador, tendo como orientação o trabalho como princípio educativo e, conseqüentemente, é indispensável, nas práticas pedagógicas, o estabelecimento de relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos e as disciplinas, constituindo as relações que dispõem a totalidade concreta que se originam, revelando o objeto a ser conhecido em suas particularidades.

Todavia, a implementação dos cursos técnicos integrados nos CEEP, em função da parceria público-privada firmada pela SEEC-RN com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), ficou a cargo desse Instituto, que adotou o Modelo da Escola da Escolha para esse fim, o qual se assenta na flexibilidade em relação aos conteúdos de aprendizagem, uma vez que tem como um dos princípios o respeito pelo contexto de vivência do educando. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Diferentemente da concepção de um currículo integrado, que fundamenta a formação humana integral, o Modelo da Escola da Escolha pauta-se em novos paradigmas, como a valorização da informação e comunicação, como fonte geradora de riqueza e contribuinte para a qualidade de vida, se aliando à necessidade, segundo o ICE, de responder aos desafios da educação, de modo a promover mudanças societárias.

Os princípios para o desenvolvimento socioeconômico apontados pelo ICE se assentam na aquisição de conhecimentos, habilidades socioemocionais e formação humana – a mesma concepção das competências e habilidades que permeou a oferta de educação profissional na década de 1990. Daí, porque apontam a necessidade de refletir sobre a finalidade da educação

e sua função social, como forma dos estudantes acompanharem a dinâmica da sociedade contemporânea e suas céleres transformações política-econômica-social. (ICE, 2015).

Por isso, o modelo de gestão da Escola da Escolha se organiza com base na Tecnologia de Gestão Educacional, sendo estruturado em três eixos – formação acadêmica de excelência; formação para a vida; e formação para o desenvolvimento de competências do século XXI – e em um projeto de vida, este considerado o ponto central do modelo, por ser o momento em que o aluno projeta seu futuro e elenca as prioridades para perseguir e avançar em direção da sua visão de futuro. (ICE, 2015).

Além disso, o referido modelo de gestão proposto pelo ICE para os CEEP do Rio Grande do Norte está ancorado nos aspectos gerenciais da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), sistematizados pela Tecnologia Empresarial Odebrecht, que tem por objetivo formar uma consciência empresarial humanística a partir de cinco premissas: protagonismo juvenil; formação continuada; atitude empresarial; corresponsabilidade; e replicabilidade e, assim, alcançar a excelência do ensino técnico-profissional. Para tanto, a TESE é um sistema de gestão contextualizada em critérios com missão, princípios, conceitos, valores, processos gerenciais/educacionais e operacionais, destinados à internalização dos conhecimentos dos estudantes voltados para o ensino profissional, com disciplinas da base comum e da área técnica. (ICE, 2010).

Assim, a TESE aplicada aos cursos técnicos integrados do CEEP tanto pode estar centrado nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos em seu sentido tradicional, a fim de gerar o movimento que transformar a intenção pedagógica em efetiva ação quanto no alcance de melhores resultados verificáveis pelas escolas e entregues à sociedade.

Com efeito, a TESE, paradoxalmente, necessita desconstruir a concepção de currículo integrado para que seus postulados possam ser entendidos, aceitos e praticados. Ou seja, ela busca adequar-se a cada realidade e educar pelo trabalho, numa subordinação direta ao mercado de trabalho. Tanto que defende que a educação de qualidade

[...] deve ser o negócio da escola – o que ocupa a mente de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão a serviço da comunidade e dos investidores sociais e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtêm. (ICE, 2010, p. 8).

Nesse sentido, a TESE propõe que a escola pense e aja como uma organização empresarial e, como tal, busque ser a referência no segmento educacional. Seu escopo configura o planejamento e o gerenciamento educacionais, de forma que os gestores dos

respectivos CEEP possam atingir metas de uma maneira estruturada e previsível na educação profissional.

Assim, fica evidente a proposição da segregação do tipo de formação que a TESE defende – formação unilateral, sustentado por competências e habilidades –, indo de encontro à concepção de formação humana integral, uma formação mais ampla e não subordinada ao mercado de trabalho.

Em 2018, a SEEC-RN publicou o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), que é o documento norteador da ação educativa das escolas e CEEP que atuam no âmbito da educação profissional, e expressa, em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e com o Plano Estadual de Educação (2015-2025), os compromissos político-pedagógico-administrativos com essa modalidade de educação, bem como os princípios, as diretrizes e as orientações teórico-pedagógicas para a sua oferta. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Segundo o PPPI, a função social dos CEEP e das Escolas de Educação Profissional da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte é

[...] ofertar cursos de Educação Profissional e Tecnológica, através da articulação entre ciência, tecnologia, cultura, trabalho e educação, promovendo a formação integral do ser humano, o exercício da ética e da cidadania, a participação social e a socialização do conhecimento, na perspectiva de transformação da realidade. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 13),

Para o atingimento dessa função social, o PPPI define os seguintes princípios:

- a. educar como direito social, subjetivo, de cidadania e do pluralismo de ideias;
- b. articular a educação básica e a educação profissional, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a preparação para o exercício profissional a partir de uma formação integral;
- c. trabalhar o princípio educativo integrado com a ciência, a tecnologia e a cultura;
- d. integrar os saberes da educação profissional com a educação básica para produção de conhecimento e intervenção social, considerando a pesquisa como princípio pedagógico;
- e. promover a indissociabilidade entre a educação e a prática social, reconhecendo diferentes contextos socioculturais como pontos de partida do processo pedagógico;

- f. contextualizar, flexibilizar e garantir a interdisciplinaridade no desenvolvimento das estratégias educativas, objetivando a compreensão de significados e a integração teoria/prática;
- g. reconhecer e validar saberes e conhecimentos advindos de experiências da trajetória de vida dos estudantes;
- h. assegurar a autonomia institucional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político-Pedagógico, construído democraticamente e respeitando a legislação, as normas e as diretrizes educacionais; e
- i. respeitar os perfis profissionais de conclusão de curso, requeridos ao desempenho no mundo do trabalho. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Como podemos perceber, a função social e os princípios estabelecidos pelo PPPI para a educação profissional objetivam superar a visão utilitarista e economicista da educação e da formação unilateral imposta pelo capital por meio da divisão social e técnica do trabalho, e são diametralmente opostos à concepção proposta pelo ICE.

Ademais, os cursos técnicos integrados ofertados nos CEEP funcionam como indutor do processo de transformação econômica e social dos municípios em que estão instalados e do seu entorno, uma vez que foram concebidos em harmonia com as potencialidades socioeconômicas e os APLs, além de fomentar a inclusão social por meio do acesso de estudantes de baixa renda ao ensino público gratuito e de qualidade.

Esses aspectos ratificam que a educação profissional

[...] tem a possibilidade de influir de forma determinante sobre o desenvolvimento local, regional e nacional, mediante a formação e qualificação de cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, viabilizar o exercício consciente da cidadania, a elevação da qualidade de vida da população e a redução da exclusão social. (SILVA, 2014, p. 114).

Nessa perspectiva, concordamos com Grabowski e Ribeiro quando afirmam que:

[...] Para a escola, o desenvolvimento regional deve ser concebido como um processo coletivo de uma comunidade para atingir o desenvolvimento humano através das dimensões educacional, econômica, social, cultural, tecnológica e política, possibilitando o acesso de todos em seus locais e autossustentáveis que resultarão no crescimento da região e na maior qualidade de vida. (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2006, p. 89).

Com efeito, a iniciativa de vincular a educação profissional com o desenvolvimento local e regional, os CEEP vislumbram a formação de jovens e adultos que possam contribuir ativamente com iniciativas capazes de transformar o seu entorno, mas não se restringindo a ele, pois a qualificação promovida pelos cursos possibilita a inserção em outros contextos e territórios.

Contudo, se faz necessário à adoção de medidas indispensáveis para a manutenção do seu funcionamento como um bom planejamento com vistas a garantia de financiamento, quadro de pessoal especializado, formação continuada dos professores, técnicos e gestores, infraestrutura e recursos para manutenção e aperfeiçoamento das instalações. (MOURA, 2007).

Nesse sentido, identificamos que até o final de 2018 os CEEP, com exceção da estrutura física, ainda não dispunham da infraestrutura mínima necessária para o seu pleno funcionamento, pois ainda contavam com espaços ociosos em virtude da ausência de materiais permanentes e equipamentos para dotar laboratórios científicos (biologia, química, física, matemática e línguas) e laboratórios técnicos específicos dos cursos, bem como a biblioteca e auditório, e até mesmo acervo bibliográfico, apesar do financiamento recebido do PBP.

Isso nos remete, a afirmação de Frigotto (2010), quando destaca não ser o bastante a democratização do acesso à educação; se faz necessário o estabelecimento das condições objetivas para o aparelhamento do sistema educacional com infraestrutura de laboratórios e de professores qualificados com salários dignos.

No que diz respeito ao corpo docente que vem atuando nos CEEP, destacamos duas categorias: 1) professor da área propedêutica: Língua Portuguesa, Inglesa, e Espanhola, Matemática, Artes, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Sociologia, Filosofia e Educação Física; e 2) professores da formação técnico-profissional: disciplinas específicas de cada curso.

Conforme disposto no Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à educação básica e à educação profissional – Lei Complementar nº 322, de 11 de novembro de 2006 – o magistério público estadual é

[...] o conjunto de servidores públicos efetivos, legalmente investidos no cargo público de Professores e no cargo de Especialista de Educação, que exercem funções de magistério nas Unidades Escolares pertencentes à Rede Pública Estadual de Ensino e demais Órgãos e entidades vinculados a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos – SECD, bem como nas entidades privadas sem fins lucrativos conveniadas com a SECD que ofereçam educação especial. (RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 9).

Ademais, estrutura a carreira desses profissionais em seis níveis divididos de acordo com a formação professor: os da área propedêutica se inserem nos níveis II a VI, correspondendo à formação de nível superior em cursos de licenciatura, podendo ser acrescido de título de especialista, mestre ou doutor; e os da área de educação profissional, nos níveis III a VI, correspondendo a formação de nível superior em cursos de graduação em áreas de conhecimento específicas do currículo, podendo ser acrescido também de título de especialista, mestre ou doutor. (RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

Os professores da área propedêutica lotados nos CEEP foram remanejados de outras unidades escolares da Rede Estadual de Educação, por meio de processo de seleção interno realizado pela própria SEEC-RN, de modo que todos os Centros apresentam o quadro completo de professores dessa área.

Nesse processo seletivo, o professor manifestava à SEEC-RN o interesse no remanejamento para um dos CEEP, o qual era deslocado para essas unidades à medida da disponibilidade de vagas e ordem de classificação da manifestação do interesse.

No concernente aos professores das áreas técnicas específicas, o processo para completar o quadro não se deu do mesmo modo, devido a SEEC-RN ainda não ter a oferta da educação profissional consolidada em sua Rede de Educação, e por essa razão não dispor em seu quadro funcional de professores concursados que pudessem ser remanejados para os CEEP.

Desse modo, para suprir a demanda dos CEEP, a SEEC-RN elaborou um Projeto de Lei que viabilizasse a contratação desses profissionais. Daí decorreu a Lei Estadual nº 10.149, de 24 de janeiro de 2017, a qual dispõe sobre a contratação temporária de professor substituto para atender necessidade excepcional de interesse público. Essa Lei, trata especificamente da garantia da contratação de profissionais para a educação profissional, em especial para atuação nos CEEP e nas escolas que ofertam cursos nessa modalidade de educação. (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Assim, os professores das áreas técnicas específicas somente foram encaminhados para os CEEP, após a realização do Processo Seletivo Simplificado, regido pelo Edital nº 001/2017-SEEC-RN, mediante demanda específica identificada, sob contrato temporário por tempo determinado, com vigência de doze meses, prorrogável por igual período.

Ainda segundo o mencionado Edital, a remuneração do professor substituto temporário seria igual à do professor graduado do quadro funcional do magistério público estadual em início de carreira (Professor Permanente Nível III - A), cujo valor, em 2017, era de R\$ 2.413,00, para o regime de trabalho de 30 horas semanais, sendo o contrato de trabalho regido pelos preceitos legais da Lei nº 5.452/1943 – Consolidação das Leis do Trabalho.

Como requisito para a contratação dos professores, segundo o referido Edital, era exigido apenas o Curso Superior na área específica do curso técnico, conforme descrito no Quadro 15.

Quadro 15 – Perfil dos profissionais docentes para os cursos técnicos dos CEEP.

CURSO	PERFIL PROFISSIONAL
Administração	Curso Superior em Administração
Recursos Humanos	
Informática	Curso Superior em Informática; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Redes de Computadores; Gestão de Tecnologia da Informação; e Engenharia de Computação
Manutenção e Suporte em Informática	
Energia Renovável	Curso Superior em Eletrônica Industrial; Tecnologia em Sistemas Elétricos; Engenharia Elétrica
Segurança do Trabalho	Graduação Tecnológica em Segurança no Trabalho ou qualquer habilitação com Especialização em Segurança no Trabalho
Edificações	Curso Superior em Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Civil; e Edificações
Nutrição e Dietética	Curso Superior em Engenharia de Alimentos; e Nutrição
Meio Ambiente	Curso Superior em Meio Ambiente; Gestão Ambiental; Saneamento Ambiental

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Edital nº 001/2017-SEEC-RN.

A seleção foi realizada mediante comprovações de títulos (Especialização, Mestrado e Doutorado) e de experiência de docência em escolas e no âmbito da educação profissional, em no mínimo 12 e máximo 36 meses. Após a homologação e publicação do resultado do Processo Seletivo Simplificado, a SEEC-RN encaminhou os professores para atuarem nas disciplinas específicas dos cursos técnicos em cada CEEP, sendo as primeiras convocações realizadas no mês de julho de 2017.

Analisando de forma ampla a implantação dos CEEP podemos afirmar que a adesão ao PBP possibilitou ao Estado do Rio Grande do Norte um avanço para a instituição de uma política permanente de educação profissional na Rede Estadual de Educação. A construção desses espaços veio a contribuir para um modelo de ensino médio ancorado na articulação entre formação geral e profissional.

Aprendemos, ainda, que a execução das ações conveniadas no PBP possibilitou à SEEC-RN aprofundar estudos socioeconômicos e ambientais dos municípios e regiões do

Estado, para estabelecer os cursos técnicos integrados no âmbito da educação profissional, vinculados a esses estudos, de modo que viessem a contribuir, efetivamente, com o desenvolvimento local dos municípios em que os CEEP foram instalados e em seu entorno, e conseqüentemente, do próprio Rio Grande do Norte.

Com efeito, a implantação dos CEEP nos municípios selecionados abrangendo todas as regiões do Estado não só resgatou a possibilidade da instituição de uma política de educação profissional na Rede Estadual de Educação como também interiorizou a oferta dos cursos técnicos, dinamizando a economia local e contribuindo com a melhoria dos indicadores educacionais, contribuindo para a redução dos desequilíbrios regionais.

Como vimos, em 2017, o percentual de matrículas no ensino médio integrado na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte apresentou um crescimento de 348% em relação ao ano anterior, representando um marco para a efetivação dessa modalidade de educação no Estado, e exigindo dos gestores dos respectivos CEEP ações que possibilitassem a oferta dos cursos técnicos integrados com as condições mínimas para seu funcionamento, tais como a formação de parcerias interinstitucionais com vistas a viabilização das práticas laboratoriais e profissionais essenciais à formação técnica, bem como a criação de uma normativa jurídica que respaldasse a contratação dos profissionais docentes das áreas técnicas.

É imperioso ressaltar que a implantação dos CEEP vem contribuindo para o atingimento da meta 2 (dimensão 3) do Plano Estadual de Educação (2015-2025), particularmente, no que diz respeito às estratégias concernentes a ampliação progressiva da oferta de matrículas na educação profissional técnica de nível médio na forma integrada e em tempo integral, tais como a adequação e expansão dos espaços destinados a oferta da educação profissional em todo o Estado; a assunção do currículo integrado na perspectiva da formação humana integral dos estudantes; e a elevação da escolaridade e da qualificação profissional de jovens e adultos do trabalhadores do Rio Grande do Norte.

A adoção de medidas por parte da SEEC-RN como a criação de um marco legal para educação profissional estadual por meio da instituição de um PPPI, a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e a instituição de uma normativa que permita a contratação de professores para a área específica dos cursos técnicos, foram essenciais para a instituição de uma política permanente de educação profissional na Rede Estadual de Educação.

Desse modo, a adoção de um marco legal pelo Estado do Rio Grande do Norte amplia o debate sobre a política de educação profissional na Rede Estadual de Educação, colocando a discussão sobre a manutenção dessa modalidade de educação em pauta e, conseqüentemente, sobre o suporte material (mobiliários; montagem de todos os laboratórios; e aquisição de acervo bibliográfico, entre outros) e de pessoal (contratação de professor efetivo para a área técnica específica) para a sua consolidação.

Em suma, os argumentos aqui reunidos nos permitem inferir que, independentemente dos percalços enfrentados na execução das ações conveniadas no âmbito do PBP, em especial na construção dos 10 CEEP, vislumbramos a possibilidade da consolidação da política de educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

4



Considerações Finais



Considerações Finais

O estudo apresentado neste livro teve como objetivo analisar os desafios da implementação dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e a possibilidade de efetivação de uma política de educação profissional na referida Rede.

Para tanto, abordamos o conceito de políticas públicas e políticas educacionais, a fim de situar a educação profissional brasileira nesse contexto, relacionando como esses movimentos foram determinantes para a criação do PBP enquanto política direcionada para estimular o ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação. Além disso, traçamos a trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil, focalizando a dualidade estrutural existente entre elas, a concepção do ensino médio integrado e o direcionamento do PBP para materializar esse tipo de oferta educativa, em especial no Estado do Rio Grande do Norte, por meio, sobretudo, dos CEEP.

Compreendemos que a criação das políticas públicas, sejam elas de Estado ou de Governo, se dá em um processo que envolve prioritariamente as decisões governamentais, uma vez que as discussões e reivindicações emanam delas e se configuram em ações práticas que vão impactar toda a sociedade ou parte dela.

No Brasil, as políticas para educação profissional tem sido campo de disputas entre educadores progressistas – que defendem a perspectiva de uma formação integral que possibilite ao estudante não apenas se inserir no mundo do trabalho como também prosseguir estudos no ensino superior – e forças conservadores – que a enxergam na lógica de uma formação pragmática, utilitarista, associada ao mercado de trabalho.

Assim, tem-se observado nas reformas que ocorreram no Brasil, no período de 1970 a 2018, sua vinculação às determinações políticas e econômicas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o BID, por meio de empréstimos, que condicionam sua aprovação a aceitação de sua visão produtivista de educação, submetendo a educação a lógica do mercado.

Conforme evidenciado, a reforma deflagrada pelo Regime Civil-Militar oriunda dos acordos MEC/USAID, instituiu a compulsoriedade do ensino de 2º grau profissionalizante para todo o país, alinhando a formação de mão de obra especializada ao projeto de desenvolvimento econômico implementado na época.

De modo semelhante, a reforma da educação profissional instituída por meio do Decreto nº 2.208/1997, no governo FHC, com financiamento do BID, impôs a separação formal do

ensino técnico do ensino médio, reascendendo a dualidade educacional e a discussão sobre a formação do trabalhador brasileiro.

Adentrando o século XXI, diversas ações foram promovidas em prol de uma educação profissional no Brasil em busca da superação dessa dualidade (Seminários, Conferências, Programas, Resoluções, Leis), que culminaram na instituição do Decreto nº 5.154/2004 no governo Lula da Silva e a consequente revogação do Decreto nº 2.208/1997.

O Decreto nº 5.154/2004 – embora tenha mantido as formas de oferta também nos formatos concomitante e subseqüente – retoma a possibilidade de integração entre a educação profissional e o ensino médio, aflorando as discussões acerca da concepção dessa integração na perspectiva de uma formação humana integral.

A possibilidade de integração trazida por esse Decreto, desembocou na instituição de um programa que pretendia estimular o ensino médio integrado à educação profissional nas redes públicas estaduais de educação, do Distrito Federal e dos Municípios, o PBP.

O PBP, criado em 2007, pelo governo Lula da Silva, tinha a finalidade de prestar assistência financeira e técnica aos Estados para ações de estruturação da educação profissional nas Redes Estaduais de Educação. (BRASIL, 2007a).

Em linhas gerais podemos considerar que as ações de modernização e expansão da educação profissional nas redes estaduais de educação promovidas com recursos financeiros do Governo Federal, por meio do PBP, se materializaram, pois, o volume de investimento dispensado aos Estados foi mais que o dobro do inicialmente previsto.

A rede estadual de educação norte-rio-grandense fez adesão ao PBP em 2008 e conveniou ações destinadas a construção de CEEP, reformas e ampliações de escolas, aquisição acervo bibliográfico, laboratórios, equipamentos, e realização formação de gestores e professores para atuarem na educação profissional, tendo a SEEC executado essas ações em quase sua integralidade até o ano de 2017, restando a finalização de algumas obras de construção dos CEEP do município de Açú e Macaíba e a execução de saldos de rendimentos.

Em 2011, o governo do Estado aderiu ao PRONATEC e, na condição de demandante, formalizou parcerias para oferta de educação profissional para os alunos matriculados na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, ficando a oferta da educação profissional a cargo dessas instituições parceiras.

Além disso, no ano de 2015 a SEEC-RN propôs um Termo de Cooperação Técnica com a Escola Agrícola de Jundiá, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, objetivando a promoção da oferta de Cursos Técnicos na forma concomitante. Isto justifica o fato de até o ano de 2016, o quadro de matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio da SEEC-RN, ter sido mantido apenas pelo CENEP.

As matrículas na educação profissional ganharam maior expressividade no ano de 2017, com a implantação dos CEEP, quase dez anos após a celebração dos primeiros convênios entre o governo do Estado do RN e o Governo Federal. Nesse ano, a SEEC-RN elaborou um marco legal para educação profissional estadual – pautado na concepção de educação profissional tendo o trabalho como princípio educativo – e realizou alterações no dispositivo legal para contratação temporária de professor substituto (Lei Estadual nº 10.149/2017), a fim de disponibilizar para os CEEP os professores das disciplinas técnicas.

Os CEEP atualmente vêm funcionando com a oferta de ensino médio integrado a educação profissional em tempo integral, contando com o quadro completo de professores da área propedêutica (concursados) e técnica (contratados). Essas unidades ainda não dispõem de todo o aparato (acervo bibliográfico, laboratórios) para seu pleno funcionamento, necessitando de parcerias para suprir essa demanda. Entretanto, apreendemos que por mais que as condições materiais ainda não sejam as ideais, as dificuldades ora enfrentadas não vêm sendo encaradas como um impeditivo para a oferta da educação profissional na rede estadual.

Com efeito, o conjunto de evidências que compõem este estudo nos permite afirmar que o processo de adesão ao PBP, em terras potiguares, foi marcado por adversidades, porém impulsionou um processo de planejamento e organização da estrutura estadual para a efetivação da oferta de educação profissional.

Reconhecemos, momentos de rupturas e avanços no caminho trilhado pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte para efetivação de uma política de educação profissional na Rede Estadual de Educação. Todavia, mesmo havendo medidas a serem tomadas, o governo vem conseguindo viabilizar estratégias como suporte para a efetivação de uma política de educação profissional na rede estadual com o apoio do PBP, em especial com o funcionamento dos CEEP.

Enfim, esperamos que o compartilhamento dos resultados deste estudo venha contribuir para a reflexão acerca das necessidades inerente à formação humana, para que o Rio Grande do Norte possa proclamar melhores indicadores educacionais e socioeconômicos, bem como suscitar novas pesquisas no âmbito da educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.



Referências

ALMEIDA, Maria D. de. O ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte: democratização ou estagnação? **Rev. Educação em Questão**, Natal, v. 2, n. 2, p. 50-62, 1989.

ARANHA, Maria L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Reforma do ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Marco referencial para apoio ao desenvolvimento de territórios rurais**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/FNDE/CD/Nº 09, de 29 de fevereiro de 2008**. Altera os artigos 1º, 2º, § 3º, 5º, Inciso III e 8º, § 2º, da Resolução CD/FNDE nº 62, de 12 de dezembro de 2007. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BATISTOTTI, Edna C.; GROSSI JUNIOR, Geraldo; GARCIA, Sandra R. de O. As redes estaduais de ensino e a construção de uma política nacional de educação profissional. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 195-206, 2010.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, v. 3, n. 3, 2005.

COSTA, Tânia G. F. da. **A educação integral no contexto do ensino médio.** *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.*, v. 7, n. 5, p. 137-146, 2020.

FELIPE, José L. A. CARVALHO, Edilson A. de. **Atlas Escolar do Rio Grande do Norte: espaço geo-histórico e cultural.** João Pessoa: Grafset, 2004.

FERRETI, Celso J. SILVA, Monica R. da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.** v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A UNIVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, p. 25-41, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação Profissional no 2º Grau: em busca do horizonte da educação politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, RJ, v. 4, n. 4, p. 435-445, 1988.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2012.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil** (1964-1985). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, J. A. R. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. **Brasília, 2006**.

HADDAD, Sérgio. **Uma avaliação da participação da sociedade civil e da colaboração interministerial no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Ação educativa, Apoio Fondation Gérin-Lajoie. São Paulo, 2008.

HOFLING, Eloisa de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, 2001.

IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. **IBGE Cidades**. Rio de Janeiro, 2018.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Manual Operacional: modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Recife, PE, 2010.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Introdução às bases teóricas e metodologias do Modelo da Escola da Escolha**. Recife, PE, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito**. Brasília: INEP, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2007 a 2015.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

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

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 80-95, 2010.

MANACORDA, Mario. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MEDEIROS, Dione V. de. SILVA, Alzenira S. e. GUERREIRO, Eleika B. ALMEIDA, Maria D. de. O ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte: “caracterização e perspectivas”. **Rev. Educação em Questão**, Natal, v. 1, n. 2, p. 171-174, 1988.

MOURA, Dante H. Educação Básica e educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante H. Algumas possibilidades de organização do ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, p. 1-14, 2010.

MOURA, Dante H. Políticas Públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papyrus, p. 47-82, 2012.

MOURA, Dante H. Entrevista. **Revista Ensino Médio Interdisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 161-181, 2016.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

PACHECO, Eliezer M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal/RN: Editora do IFRN, 2010.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

RAMOS, Marise N. **Educação profissional: história e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 02/2002-CEE/RN, de 19 de julho de 2002**. Fixa normas complementares para implementação da Educação Profissional em Nível Técnico no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal, 2002a.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. **Decreto nº 16.592, de 18 de dezembro de 2002**. Cria o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire, em Natal. Natal, 2002b.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 01/2015-CEE/CEB/RN, de 11 de fevereiro de 2015**. Estabelece normas para a educação profissional técnica de nível médio e qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada para o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal, 2015a.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Natal, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação (SEEC-RN). **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)**. Natal, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Subcoordenadoria de Educação Profissional. **Relatório de Gestão 2011 a 2017**. Natal/RN.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças (SEPLAN). **Perfil do Rio Grande do Norte, 2014.**

ROCHE, Janine. A dialética qualificação-competência: estado da questão. In. TOMASI, Antônio. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI.** Campinas, SP: Papirus, p. 105-142, 2004.

SANTOS, Pablo S. M. B. dos. **Questões polêmicas de políticas e legislação educacional.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SILVA, José M. Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN: especificidades e (des)continuidades. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do rio Grande do Norte. 2014.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, G. ARRETCHE, M. MARQUES, E. **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2014.

SUZIGAN, Wilson. Identificação, mapeamento e caracterização estrutural de arranjos produtivos locais no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2006.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8 n. 9, p. 9-21 2. sem. 2006.