

Gestión en los espacios de Educación Profesional potiguar: actuación del Instituto de Corresponsabilidad por la Educación (ICE)

Rosângela Maria Matias de Souza

rosangelammatias@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0825-4358>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil.

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

maria.santos@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil.

Recebido: 31/03/2023 **Aceito:** 13/07/2023

Resumen

El estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la gestión y organización de los espacios educativos en la Educación Profesional y discute la actuación del Instituto de Corresponsabilidad por la Educación (ICE) en la implantación de la Educación a Tiempo Completo de los Centros Estatales de Educación Profesional (CEEPs) no Rio Grande do Norte (RN). Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, que utiliza la investigación bibliográfica y documental, anclando en el materialismo histórico-dialéctico como lente metodológica. Para realizar los análisis se utilizó el Análisis Textual Discursivo (MORAES; GALIAZZI, 2016). El trabajo fue desarrollado a partir de los planteamientos de Moura (2013), Morais, Monteiro y Henrique (2022), Rosar (2012), además de los Cuadernos de Formación y del sitio web del ICE y la legislación pertinente sobre el tema. Se constató que el ICE opera utilizando mecanismos de racionalidad neoliberal, garantizando una formación contraria a la de la perspectiva omnilateral y a favor de mantener el sistema vigente, utilizando equipos públicos para implementación de la lógica empresarial en la educación pública, caracterizando una forma de privatización de la educación pública (PERONI, 2018).

Palabras clave: Enseñanza Media Integrada; Educación Profesional, ICE.

Gestão em espaços de Educação Profissional potiguar: atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

Resumo

O estudo objetiva refletir sobre a gestão e a organização dos espaços educacionais na Educação Profissional e debater a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na implantação da Educação em Tempo Integral dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) do Rio Grande do Norte (RN). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que se utiliza da pesquisa bibliográfica e documental, ancorando-se no materialismo histórico-dialéctico como lente metodológica. Para proceder às análises, utilizamos a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). O trabalho foi desenvolvido com base nas abordagens de Moura (2013), Morais, Monteiro e Henrique (2022), Rosar (2012), além dos Cadernos de Formação e *site* do ICE e legislação pertinente sobre o assunto. Constatou-se que o ICE atua utilizando mecanismos da racionalidade neoliberal, garantindo a formação contrária

àquela da perspectiva omnilateral e operando em prol da manutenção do sistema vigente utilizando-se do equipamento público para implantação de lógica empresarial na educação pública, caracterizando uma forma de privatização da educação pública (PERONI, 2018).

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Educação Profissional, ICE.

Management in potiguar Professional Education spaces: performance of the Institute of Co-responsibility for Education (ICE)

Abstract

The study aims to reflect on the management of educational spaces in Professional Education and discusses the performance of the Institute of Co-responsibility for Education (ICE) in the implantation of Full-Time Education of the Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) of Rio Grande do Norte (RN). This is a study with a qualitative and documentary research, anchoring itself in historical-dialectical materialism as a methodological lens. To carry out the analyses, we used Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2016). The work was developed based on the approaches of Moura (2013), Morais, Monteiro e Henrique (2022). Rosar (2012), in the addition to the Training Notebooks and the ICE website and relevant legislation on the subject. It was found that the ICE operates using mechanisms of neoliberal rationality, guaranteeing training contrary to that of the omnilateral perspective and operating in favor of the maintaining the current system using public equipment for the implementation of business logic in public education, characterizing a form of privatization of public education (PERONI, 2018).

Keywords: Integrated High School; Professional Education, ICE.

Introdução

A forma como a gestão e a organização escolares são dispostas na educação impactam diretamente a formação dos sujeitos na comunidade escolar e, naturalmente, toda a sociedade. Agentes sociais atuam na educação pública e adotam mecanismos para o desenvolvimento de determinados objetivos na educação básica. Essa atuação, realizada no escopo da Educação Profissional do Rio Grande do Norte pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP), é alvo do presente estudo, no qual correlacionamos as concepções de formação integral do sujeito no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Técnica, discutindo os impactos da aplicação das tecnologias de gestão desenvolvidas pelo ICE na gestão e nos espaços educacionais na educação pública.

Nesse contexto e considerando o movimento em prol da privatização da educação pública que tem sido intensificado no Brasil (PERONI, 2018), questiona-se como uma instituição oriunda de organizações sociais, ligadas a entes privados, desenvolve, implanta e implementa um modelo educacional que promove uma educação alinhada aos interesses do capitalismo ao mesmo tempo em que afirma desenvolver uma formação integral dos educandos. Nesse sentido, cabe esclarecer sobre os sentidos do termo *formação integral* nos documentos

do ICE. As reflexões tomaram como base o pensamento de Moura (2013), que discorre sobre formação omnilateral, integral ou politécnica em face ao desenvolvimento de projetos neoliberais na educação brasileira, leva em conta os achados de Moraes, Monteiro e Henrique (2022), no que concerne à concepção de formação integral nos documentos do ICE, também as abordagens de Rosar (2012), acerca da administração escolar, além de informações dos Cadernos de Formação e no sítio do ICE, bem como a legislação sobre o assunto. Trata-se de uma estudo que se insere na abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, e que se ancora no materialismo histórico-dialético como lente metodológica. Para proceder às análises, utilizamos a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI. 2016), elegendo como categoria *a priori* “formação integral” como ponto de partida e consideração na análise da Tecnologia de Gestão Educacional aplicada na educação pública.

Para o ICE, o Projeto Escola da Escolha propicia uma formação integral por meio, principalmente, do Protagonismo Juvenil e do Projeto de Vida. Porém, dentre outros fatores, a aplicação de lógica empresarial, base do Modelo de Gestão preconizada pelo Instituto, sustenta uma visão de formação reducionista (MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2022).

O artigo foi desenvolvido, além da introdução, em mais quatro seções: na segunda, destacamos a gênese dos CEEPs no estado do RN; na terceira, discorreremos sobre a relação entre o ICE e Novo Ensino Médio; na quarta seção, esclarecemos sobre o conceito de formação humana orientado pelos manuais de formação do Instituto e a questão da escolha por parte dos educandos; por fim, tecemos considerações acerca das reflexões desenvolvidas ao longo do texto.

Ensino Médio em tempo integral e os Centros Estaduais de Educação no Rio Grande do Norte

No final da década de 1990, a rede estadual do Rio Grande do Norte parou de ofertar o Ensino Médio Profissionalizante (antigo 2º grau). Em 2008, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi retomado no estado por meio do Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado. Das escolas contempladas neste período, apenas o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), localizado na capital, ainda segue esse modelo. Em 2017, os Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) foram implantados no estado, com estrutura física específica (prédio novo), sendo, inicialmente, quatro unidades: 01 (um) no município de Extremoz, 01 (um) em Natal, 01 (um) em Parnamirim e 01 (um) em Alto do Rodrigues, trabalhando na

perspectiva de Educação em Tempo Integral, e uma oferta de aproximadamente 500 matrículas. Além destes 04 (quatro) CEEP, noutras 14 (catorze) escolas de ensino médio do estado também foi implantado o regime de educação em tempo integral, naquele período.

É válido salientar que o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016, tem como uma das metas para o ensino técnico de nível médio “atingir, no mínimo, 50% no segmento público” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 16), em consonância com o que é proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua Meta 6, que versa sobre oferta de Educação em Tempo Integral.

Nesse sentido, a política de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral concretizou-se por meio do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, lançado em 2016 pelo Governo Federal, mediante a Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Nesse dispositivo legal, o Art. 2º estabelece que

O Programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do Programa. (BRASIL, 2016, p. 23).

Os “critérios estabelecidos” (BRASIL, 2016, p. 23) na Portaria expressam condições específicas de adesão como número mínimo de alunos, plano de implementação e prazo para a “implantação, acompanhamento e mensuração de resultados” (BRASIL, 2016, p. 23), colocando os estados, principalmente os mais pobres, em situação de coerção no sentido de ter que obrigatoriamente terceirizar os serviços que atendam ao prazo, uma vez que a maioria das escolas não tem estrutura física adequada para abarcar as exigências que a educação em tempo integral demanda, além do corpo docente, gestores e demais profissionais da educação.

Os CEEP inserem-se no contexto de Escola em Tempo Integral que se fundamenta “no Modelo Escola da Escolha, em relação à metodologia e estrutura curricular, sendo flexível em relação aos conteúdos de aprendizagem, uma vez que tem como um dos princípios educativos o contexto de vivência do educando” (RIO GRANDE DO NORTE, 2017, p. 2).

Esse Modelo foi idealizado por entes privados, como o ICE, Instituto sobre o qual discorreremos adiante no que se refere à sua atuação e impactos na educação pública.

O ICE e o Novo Ensino Médio: “fazer para influir”¹

¹ Ao explicar sobre o seu fazer, que se dá no âmbito da ampliação do tempo integral por meio do Modelo Escola da Escolha como estratégia fundamental de operacionalização do Modelo, e sobre o processo que ocorre nas relações estabelecidas entre o ICE e o poder público no período previsto para sua implantação, o Instituto destaca como papel seu o “Fazer para influir”. Pinçamos esta expressão para realçar que a entidade desenvolve seus

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação é uma entidade privada, sem fins lucrativos, criado em 2003 por um grupo de empresários do ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, entre outros, com o objetivo de recuperar a estrutura física do prédio histórico do Ginásio Pernambucano, inicialmente. O antigo Liceu pernambucano é a segunda escola mais antiga em atividade no país. Vencida a etapa renovação da estrutura física, buscou-se focar nas questões pedagógicas e na gestão, com vistas à retomada da qualidade no ensino que outrora tivera o Ginásio. Nessa empreitada, no “*fazer para influir*” (ICE, 2019), o ICE identificou a “necessidade de parcerias para dar início ao processo de desenvolvimento de um novo modelo de escola” (ICE, 2019), mais especificamente, um modelo voltado para o nível médio. O Instituto ampliou sua atuação por todo estado de Pernambuco e, em 2009, passou a atuar fora daquele estado, alcançando o Ceará, com 25 escolas.

Atualmente o ICE atua na educação pública de todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, desenvolvendo o Modelo Escola da Escolha, sempre ao lado de parceiros como o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, entre outras associações e ONGs, implementando e monitorando a implantação e desenvolvimento da Educação Integral nas Escolas de Ensinos Fundamental e Médio.

No que se refere ao Ensino Médio, além de atrelar sua atuação à política de fomento para a implantação do tempo integral, o Instituto sustenta sua prática no que está posto no § 7º, do Art. 35 da LDB, Lei nº 9394/1996, quando o texto estabelece que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017, n.p.).

Com base nessa premissa, o ICE sustenta que o jovem e seu projeto de vida são o centro do Modelo Escola da Escolha. As práticas consideradas exitosas, exploradas pelo Instituto desde a experiência no Ginásio Pernambucano, acabaram por ser legitimadas, por meio da lei do Novo Ensino Médio, devendo ser ampliadas para todo o território nacional em atendimento às metas do PNE. É importante ressaltar que os materiais de formação do Instituto são anteriores à Lei nº 13.415, de 2017, e apresentam fartamente termos como “projeto de vida”, “protagonismo juvenil”, entre outros, legitimados nessa lei, denominada como Lei da Reforma do Ensino Médio.

documentos explicitamente no escopo do exercer influência, influenciar ou incutir algo (ICE [201-?]). Esse papel de influenciador na interface com o poder público é atribuído como formação para os estudantes em diversos outros cadernos. Em resumo, fica claro que são os estudantes que amplificam a influência do Instituto.

No que concerne à formação integral do educando, o § 7º do Art. 35, acima citado, determina que este seja o tipo de formação a ser considerada na elaboração dos currículos. A Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no Art. 6º, esclarece que

A formação integral é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, n.p.).

É no escopo que abrange essa perspectiva de formação integral que o ICE ancora seu Modelo Escola da Escola orientando os estudantes no desenvolvimento do seu Projeto de Vida.

No Modelo Escola da Escolha, conforme o ICE, “os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser” (ICE, 2019). O Projeto de Vida, inicialmente, materializa-se na escola por meio de uma disciplina na qual o material didático fornecido pelo Instituto aos educadores contém, além de orientações, planos de aulas prontos. Um outro conceito central no Modelo Escola da Escolha é o de Protagonismo Juvenil que consiste no entendimento dos jovens em se “ver como agentes ativos de transformação e renovação da sociedade, sobre a necessidade de deixar de ser espectador da vida para ser promotor das próprias ações e a se perceber como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso. (ICE, 2016, p. 9).

Os jovens protagonistas são alunos tutores ou acolhedores dos recém-chegados ou ainda alunos egressos, quando da implantação do Projeto em outras escolas. Para ser jovem protagonista, segundo o Caderno de Formação *Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Práticas Educativas* (ICE, 2016h), deve-se

considerar aqueles que, ao longo de sua experiência escolar, desenvolveram algumas competências cognitivas, pessoais e sociais que os colocam na posição de protagonistas na experiência escolar como, por exemplo, bom relacionamento com os colegas e equipe escolar, efetiva participação nas atividades propostas e executadas pela escola, bons resultados tanto acadêmicos como comportamentais, entre outros. (ICE, 2016, p. 10).

O perfil exigido do jovem protagonista denota o contorno de um jovem cuja formação não extrapolou os muros da escola. A formação integral do sujeito requer pensamento crítico-reflexivo no qual o estudante se compreenda para além dos espaços escolares.

Especialmente nos CEEPs, alvos deste estudo, como ofertante do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica e em tempo integral, é imperativo que seja oferecido ao jovem uma formação na qual ele possa se desenvolver de forma plena, entendendo-

se como sujeito sócio-historicamente situado. Não ocorre formação humana integral na educação quando a formação do sujeito não é atendida em sua plenitude.

Qual formação humana integral escolher

A formação omnilateral respeita o sujeito nas dimensões fundamentais da vida que integram “o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2008, p. 3). Além de serem contemplados os aspectos elencados na definição de formação integral, estabelecida pelas DCNEM, necessário se faz estar claro para o estudante que ele é sujeito de direitos, atuante socialmente de forma não passiva nem isolada. A formação que não é multidimensional, que é centrada na especialização de mão de obra, nem cabe mais na educação dado o contexto social e tecnológico atual. Nesse sentido, Moura (2013) afirma

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. (MOURA, 2013, 707).

Dito de outra forma, o conceito de formação humana integral, para superar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorpora a formação na e para a vida, para a atuação política e social, para a produção de conhecimentos e para a produção de sua subsistência e dos demais sujeitos, ou seja, para o trabalho, o que permite ao indivíduo participar ativamente como cidadão e como profissional, compreendendo as relações que subjazem aos fenômenos, ou seja, fazendo a leitura do mundo, no sentido freireano (FREIRE, 1987), na perspectiva da omnilateralidade.

Por vezes diretrizes e materiais de orientação para formação apresentam brechas que dão margem a subjetividades e estas podem promover, na prática, a materialização de uma formação que não respeita efetivamente fundamentos nem propiciam a autonomia e a emancipação do sujeito, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Todos os fatores são relevantes para que haja uma formação humana adequada. Moura (2013) destaca observações de Gramsci sobre as necessidades a serem atendidas para concretização da sua escola unitária, com uma organização prática da escola relacionada ao aumento do corpo docente e às instalações físicas, “com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminários etc.” (MOURA, 2013, p. 712). Os CEEPs, por exemplo, apesar de terem sido implantados recentemente, não dispõem de um espaço adequado para descanso dos jovens, nas oito horas diárias disponíveis à educação em tempo integral.

Ramos (2008, p. 2) nos aponta a concepção de escola unitária, não dual, que alcança a todos, com qualidade, no excerto que diz

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2008, p. 2).

O acesso das classes sociais desfavorecidas a bens culturais, aos conhecimentos produzidos historicamente, fatalmente resultará na quebra da hegemonia capitalista. Uma formação voltada para a politecnia e para o pensamento crítico não é de interesse dos grupos de domínio, conforme Moura (2013) enfatiza ao afirmar que

[...] é imperativo ético-político a constituição do EMI a partir de uma base unitária de formação, na perspectiva da omnilateralidade. Apesar disso, como não se pode esquecer em nenhum momento de que a realidade concreta se impõe, importa evidenciar que a materialização dessa concepção educacional enfrenta dificuldades de múltiplas ordens.

A primeira é a disputa política direta com o capital, uma vez que esse tipo de formação claramente não lhe interessa. Dessa forma, seus representantes e intelectuais orgânicos, que no campo da formação profissional são capitaneados pelo Sistema S, defendem arduamente, embora com desfaçatez, a formação estrita para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho.

Enquanto isso, o governo federal tem posição completamente ambígua, raiando a esquizofrenia. Às vezes adota o discurso da politecnia e da formação humana integral, mas, nesse caso, vai muito pouco além das palavras. Outras vezes assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, o que, na verdade, interessa ao capital. Nesse caso, vai além das palavras e promove ações efetivas, inclusive, financiando-as regamente. (MOURA, 2013, p. 717-718).

A adoção do discurso conveniente ao sistema capitalista, como o da formação integral, se materializa, na “nova” conjuntura nacional através de grandes grupos empresariais de educação que refinam sua homilia junto ao povo, via poder público, no sentido de continuarem absorvendo recursos públicos. Rosar (2013) destaca as reformas feitas na educação, no início dos anos 70, que tinham como objetivo tornar o Brasil “mais racional, capaz de adequar o ensino às necessidades do desenvolvimento econômico do país, tornando ‘produtiva’ a escola brasileira.” (ROSAR, 2013, p. 20). Atualmente, as reformas, como a do Novo Ensino Médio, destacam a centralidade *no* indivíduo com o discurso da necessidade de protagonismo, de atenção e incentivo ao projeto de vida do estudante e a possibilidade de escolha *dentro* dos itinerários formativos, trazidos à educação brasileira pela Reforma do Ensino Médio. Frigotto (2009) discute essa centralidade no indivíduo e a nova inspiração do capitalismo pelo sensível, emocional e afetivo daquele quando ressalta que

Trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual. As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho. (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Frigotto (2009) delinea o cruel ideário da meritocracia que ora aparece “embutida”, ora escancarada nos materiais de formação, nas atividades desenvolvidas tanto pelos próprios professores, gestores, como pelos egressos, que reproduzem o referido ideário em seções *coach* para as plateias efusivas. Tem-se um conhecimento construído com base em lacunas de acriticidade, sem reflexão acerca das próprias condições sócio-históricas, escapando aos educandos a possibilidade de reconhecer outras vias que não sejam as que imperam no sistema econômico vigente. Logo o projeto de vida e o protagonismo serão sempre direcionados a servir ao capital por uma formação voltada para servir ao capital, como defende Moura (2013).

Nesse sentido, Morais, Monteiro e Henrique (2022), com intuito de verificar qual a concepção de formação humana é defendida nos cadernos de formação idealizados pelo ICE, analisaram 12 (doze) cadernos à luz de uma referencial teórico que versa sobre a formação humana integral e do materialismo histórico-dialético, considerando, pois, a relação de disputa existente na luta de classes no contexto do modo de produção capitalista, utilizando como técnica de análise a Análise Textual Discursiva (ATD). Os autores afirmam que a concepção de formação humana não é desenvolvida com clareza naquela coleção e a explicitação do termo remete a uma produção de sentido que tem seu significado ancorado no mercado de trabalho. Em outras palavras, os manuais tratam de formação humana integral com base no viés mercadológico. Os autores destacam em suas conclusões que

Os resultados mostraram que os textos analisados vinculam a formação defendida pelo ICE ao mercado de trabalho e ao modo de produção capitalista no atual regime de acumulação flexível. Por essa razão, a visão de formação humana é reducionista, pois está limitada ao desenvolvimento de um projeto de vida alinhado aos interesses de um pequeno grupo de pessoas que domina a existência humana na atualidade. (MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2022, p. 14).

Apesar de o material apropriar-se do termo *formação humana integral*, o sentido produzido e difundido pelo Instituto difere completamente daquele que a literatura aponta como promotor de uma formação ampla do educando enquanto sujeito crítico e reflexivo, que considera a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA, 2013; RAMOS, 2008).

A formação humana que serve ao sistema hegemônico vigente condiciona sujeitos ao modo de vida mercadológico, oferecendo uma falsa autonomia e falso poder de escolha, como veremos adiante.

A “escolha” da escolha

O Caderno de Formação *Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha* resgata a história do ICE (ICE, 2015), bem como a concepção dos Modelos desenvolvidos nas formações, destacando que:

[...] os modelos pedagógico e de gestão foram concebidos nessa perspectiva paradigmática [criação de uma nova escola pública] para a: a) resolução da equação ‘universalização x qualidade;’ b) criação de uma pedagogia eficaz associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis. (ICE, 2016a, p. 7).

Embora o Modelo idealizado pelo ICE esteja também sendo desenvolvido no Ensino Fundamental por meio de convênios e parcerias, a proposta de criação de “uma nova escola pública” fica legitimada na reforma educacional que implantou o Novo Ensino Médio e pela parceria do MEC com o ICE e partes. Sobre essa solução do problema público pela administração privada, Rosar (2012), discorrendo sobre a relação administração escolar e capitalismo, ressalta que Davis e Drucker (ROSAR, 2012, p. 57) reclamavam “a urgência que há na participação dos administradores na política, para solucionar os problemas da sociedade, que os governos já não conseguem resolver.” (ROSAR, 2012, p. 61). Nesse sentido, percebe-se que os fatores basilares para a criação dos modelos pedagógico e de gestão, dispostos no fragmento acima, denotam o viés administrativo empresarial, quando considera (item b) geração de “*resultados verificáveis e sustentáveis*”. A autora segue explicitando que expressam Davis e Drucker (ROSAR, 2012, p. 61):

A relação entre a empresa e o governo deve ser uma relação de complementaridade. As empresas devem ter uma área cada vez maior de atuação, sem que isso deva

significar uma ameaça ao desempenho do governo, enquanto este deve criar condições para o desenvolvimento econômico e para a autonomia das empresas. (ROSAR, 2012, p. 61).

Como pode-se constatar, é nessa perspectiva que o Modelo Escola da Escolha se expande para todo o país e chega aos CEEP do RN. O investimento² do Governo Federal foi de R\$ 8 milhões por Centro, com recursos de convênios firmados com o FNDE/MEC, e R\$ 1,2 milhão de contrapartida do governo do estado para a infraestrutura de obras, sendo o Custo/Aluno (CA) de R\$2.000,00. Um montante considerável que pode incorrer na formação de nichos de elite escolar quando outras escolas que ainda não aderiram à implantação do Modelo e, justamente por estarem no estado em que se encontram, gestores, alunos e comunidade destas escolas se veem ávidos para que suas escolas também façam adesão, situação que configura eficiência no modelo administrativo empresarial.

A eficiência na implantação do Projeto Escola da Escolha ocorre num processo que se reflete em cadeia nos agentes de mudança que implantam (governo, organizações sociais, parceiros), nos que educam e nos próprios estudantes, que replicam o comportamento por meio do protagonismo juvenil, levando em conta as metas de Warren Bennis, apresentadas por Rosar (2012, p. 57):

1. Aprimoramento nas relações interpessoais;
2. Transformação nos valores, para que o fator humano venha a ser considerado legítimo e digno de atenção;
3. Aprimoramento do entendimento inter e intragrupal no sentido de reduzir as tensões;
4. Desenvolvimento de uma equipe administrativa mais eficiente;
5. Desenvolvimento de melhores métodos de solução de conflitos;
6. Substituição de sistemas mecânicos por orgânicos. (ROSAR, 2012, p. 57).

Embora Bennis faça referência a agentes de mudança, os quais sejam “consultores contratados para realizar as mudanças organizacionais” (ROSAR, 2012, p. 57), as estratégias são reproduzidas de forma diferenciada. É na fala³ dos próprios idealizadores que se percebe a essência do Projeto, onde a raiz capitalista se desnuda.

² RN ganha sete novos Centros de Educação Profissional. Disponível em: <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/especial-publicitario/governo-do-rn/saiba-mais-rn/noticia/2017/03/rn-ganha-sete-novos-centros-de-educacao-profissional.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

³ “Já é possível ver as diferenças. Entre dois alunos de ensino superior, o que cursou em tempo integral ganha mais”. Igor Lima, presidente do Instituto Sonho Grande em entrevista à Revista Época Negócios. A história que começou com um executivo indignado e terminou com um salto de qualidade do ensino de Pernambuco. **Revista Época Negócios**. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>. Acesso em: 03 ago. 2018.

No chão da escola, conforme o *Caderno de Formação, Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos, Planejamento e operacionalização*, o gestor é um agente que “tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-a na continuidade do projeto escolar” (ICE, 2016b, p. 8). É exigido de o gestor principal da escola estar a par de todo desenvolvimento pedagógico e não apenas da pasta burocrática. A administração empresarial transmutada em gestão escolar também se justifica no próprio embasamento teórico sob os quais são desenvolvidos os cadernos de formação e os métodos de gestão do Modelo na escola, conforme se pode ver nas referências bibliográficas do Caderno de Formação Tecnologia de Gestão Educacional.

Figura 1 – Referências bibliográficas e fluxograma de planejamento e avaliação presentes no Caderno de Formação Tecnologia de Gestão Educacional



Fonte: Caderno de formação Tecnologia de Gestão Educacional (ICE, 2016b, p. 18, 61).

Tanto a fundamentação do material de formação quanto às estratégias empresariais aplicadas à gestão escolar, orientadas pelo Instituto, retratam as colocações de Rosar (2012), quando a autora afirma que a relação entre administração empresarial e administração escolar “não se dá apenas no nível teórico, mas ocorre efetivamente no nível da prática da administração escolar, a partir do momento em que se implementam os modelos de estrutura e funcionamento da empresa, no sistema escolar” (ROSAR, 2012, p. 68).

Cabe realçar que o lastro que sustenta as ações pedagógicas é de base empresarial, conforme assenta explicitamente o caderno de formação que orienta acerca da *Tecnologia de Gestão Educacional* desenvolvida pelo ICE:

Na perspectiva dessa indissociabilidade [do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão], o Modelo de Gestão da Escola da Escolha, intitulado TGE – Tecnologia de Gestão Educacional, se apresenta como sendo *a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento que transformará a “intenção pedagógica” em efetiva e concreta “ação” refletida nos resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade.* (ICE, 2016b, p. 7, grifo do autor).

A propósito de agir com transparência na prestação de contas à sociedade sobre a “intenção pedagógica” transformada em “ação”, o Instituto naturaliza a inserção de elementos característicos da gestão empresarial, como observamos, ao ter como objetivo “resultados verificáveis e sustentáveis” (ICE, 2016b, p. 7). É incontestável que a Educação necessita de avaliação e análises constantes, mas, nos termos da administração empresarial, o processo e o produto educativo ganham outros contornos, beneficiando uma classe dominante, principalmente quando consideramos o âmbito da educação profissional e técnica de nível médio.

A lógica das relações humanas exploradas na administração empresarial utilizadas para maior controle e neutralização de conflitos no ambiente de trabalho também é esboçada, no Modelo Escola da Escolha, na figura de autoridade e de experiência dos jovens protagonistas, através da troca de experiências entre os estudantes protagonistas e os que *ainda não o são*, salientando que os critérios estabelecidos nos Cadernos de Formação para a seleção dos jovens protagonistas dão margem para sejam selecionados jovens por critérios outros que não constam naquele material.

São jovens que não possuem efetivamente poder de escolha, uma vez que, com o Novo Ensino Médio e suas propostas de escolha de itinerário formativo⁴ por parte dos educandos, não há alternativas suficientes para os educandos possam realmente escolher um caminho e seguir. Muitas cidades dispõem apenas de uma escola que oferta o ensino médio, abarcando somente um itinerário que o sistema escolar tem condições de ofertar. Em outras palavras, os estudantes

⁴ No intuito de lembrar, transcrevemos o artigo 36, da atual LDB com as alterações impostas pela Lei 13.415/2017. “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

não terão poder de escolha entre os itinerários formativos, restando-lhes contar com a sorte de os itinerários oferecidos coincidirem com as suas escolhas pessoais ou serem resilientes e cursarem o itinerário que lhe for apresentado. Nesse contexto, como exercer o poder de escolha? Cai, deste modo, por terra a falácia da liberdade de escolha, que depende muito mais das condições materiais das redes de ensino que das aspirações individuais, tão propaladas no modelo pedagógico da Escola da Escolha.

Na realidade, as escolhas já estão feitas, não é o jovem quem escolhe. As escolhas são orientadas pelo próprio capitalismo que se antecipa e engendra variáveis cada vez mais requintadas para se manter.

Considerações finais

A implantação dos CEEP é um importante passo para a ampliação e consolidação das políticas voltadas ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica no Rio Grande do Norte, não apenas porque atende a demandas sociais por meio de políticas públicas, mas, sobretudo, porque acolhe a necessidade do sujeito na sua relação com o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico. Ou pelo menos deveria atender, mas, para tanto, é necessário que sejam garantidas políticas públicas efetivas, amplamente discutidas com e pelos atores diretamente envolvidos. É preciso uma proposta que contemple um Ensino Médio Profissional em tempo integral, pautado em princípios que garantam uma formação humana integral, gratuita e de qualidade, cunhada a partir da relação indissolúvel entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Sem ópio nas palavras, sem o engodo de um quadro de professores completos, mas que, na verdade, também são vítimas das lacunas.

Por fora, as instituições chamadas CEEPs apresentam o novo, mas a realidade explicita a situação que vai além de uma estrutura física ampla, bonita, porém inadequada. Não apenas pela falta ou deficiência de insumos para o desenvolvimento das aulas, como laboratórios, mas pelo engodo de termos e frases de efeito legitimados pela legislação que ampara a Reforma e os documentos orientadores que dela derivam, garantindo a formação acrítica e não reflexiva de docentes e educandos, que promove a modelagem do comportamento dos sujeitos.

Essa prática, fundada na Teoria do Capital Humano, vai de encontro à ideia de desenvolvimento integral dos indivíduos, tal como a entendemos. Nas palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), ela redefine a “[...] cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação

ao mercado e, finalmente, o aluno [...] transformado em consumidor”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.52).

É fato que se tem processado a utilização dos equipamentos públicos para implantação da lógica empresarial na atuação de entes privados na educação pública por meio de formação docente, quando o MEC e as secretarias de educação aplicam materiais idealizados com base numa racionalidade neoliberal, além da reprodução contínua dessa racionalidade por meio do trabalho dos protagonistas/egressos, aqueles que “mereceram” o lugar de destaque.

Nessa conjuntura, a gestão educacional é afetada de forma que todos os espaços nos quais se desenvolve a educação escolar passa a ser impregnado do discurso e de práticas de cunho empresarial. Implanta-se e naturaliza-se a gestão gerencial na educação pública, modelo incompatível com o da gestão democrática, preconizada nos documentos oficiais, como a Constituição Federal e a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação.

Estamos vivenciando um capitalismo extremamente perverso e refinado em suas práticas. A promoção de uma formação acrítica, sem reflexão sobre a relação do homem com trabalho e sobre o ser sujeito de direitos ao estudante de educação profissional e técnica de nível médio e em tempo integral perpetuar a ingenuidade percebida nos mais simples que se alegram com a miragem que o capitalismo lhes oferece, como encantar-se com o empreendedorismo uberizado. Defendemos a necessidade de descortinar essas estratégias desenvolvidas pelo sistema hegemônico, lançando luz às táticas utilizadas por ele, de forma que os atores sociais que compõem a escola e outros espaços educativos possam reagir em busca de uma formação verdadeiramente humana.

Referências

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. 6032, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 01 ago. 2019.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 ago. 2017.

ICE, **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**, 2019. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo da Escola da Escolha**. 2.ed. Recife: ICE, 2016a.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional**. 2.ed. Recife: ICE, 2016b.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: Princípios Educativos**. 2.ed. Recife: ICE, 2016c.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: Conceitos**. 2.ed. Recife: ICE, 2016d.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificado do Currículo: Componentes Curriculares do Ensino Médio**. 2.ed. Recife: ICE, 2016e

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: Instrumentos e Rotinas**. 2.ed. Recife: ICE, 2016f

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: Ambiente de Aprendizagem**. 2.ed. Recife: ICE, 2016g

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificado do Currículo: Práticas Educativas**. 2.ed. Recife: ICE, 2016h.

ICE, **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Recife. [201-?]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48595779-Ice-instituto-de-corresponsabilidade-pela-educacao.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. Ver. E ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção Educação em Ciências).

MORAIS, J. K. C. de; MONTEIRO, L. de F.; HENRIQUE, A. L. S. A concepção de formação humana nos Cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e47313, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v.4.7313. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/7313>. Acesso em: 15 nov.2022.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2008. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n. 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. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Rio Grande do Norte, 28 fev. 2016. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>. Acesso em: 01 ago. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria n. 104/2017-SEEC/GS. Instituiu, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a Equipe de Implantação do Programa de Educação em Tempo Integral, responsável pela implantação do Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Rio Grande do Norte, 08 fev. 2017. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20170916&id_doc=585556 Acesso em: 31 jul. 2019.

ROSAR, M. F. F. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** Campinas: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Autores

Rosângela Maria Matias de Souza

Graduada e Licenciada em Português (Letras) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú

Mestranda em Educação pelo Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Linha de pesquisa: formação docente, privatização da educação pública na educação profissional e tecnológica e Proeja (IFRN)

rosangelammatias@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0825-4358>

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Linha de pesquisa na área: valorização do magistério, financiamento da educação básica
(Fundeb), Financiamento da educação profissional, piso salarial, gestão democrática e
Programa de Iniciação à Docência (PIBID)
maria.santos@ifrn.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>

Como citar o artigo:

SOUZA, R. M. M. S.; FERREIRA, M. A. dos S.. Gestión en los espacios de Educación Profesional potiguar: actuación del Instituto de Corresponsabilidad por la Educación (ICE). **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 395 – 412. DOI: