



O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: AÇÕES FORMATIVAS E COMPORTAMENTAIS IMPOSTAS À CLASSE TRABALHADORA¹

THE FULL-TIME EDUCATION PROJECT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN CEARÁ: FORMATIVE AND BEHAVIORAL ACTIONS IMPOSED ON THE WORKING CLASS

Sirneto Vicente da Silva²

Josefa Jackline Rabelo³

Francisca Maurilene do Carmo⁴

Maria das Dores Mendes Segundo⁵

Resumo: O estudo em tela investiga a relação entre aprendizagem cognitiva, desenvolvimento de competências socioemocionais e o discurso da oferta de educação integral pelo governo do Ceará, buscando compreender sua finalidade no contexto da sociedade capitalista. A análise apoia-se no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, recuperado por György Lukács em sua Ontologia do Ser Social, que tem no trabalho o fundamento do ser humano. As técnicas utilizadas foram a pesquisa teórico-bibliográfica e a pesquisa documental. Os resultados apontam que o Projeto de Educação do Ceará, caracterizado como integral inclui-se no conjunto de reformas implementadas na educação desde 1990, com a definição de uma agenda educacional pelos organismos multilaterais; a formação humana deste Projeto de Educação busca responder às orientações do capital em crise estrutural, mediante o ensino de competências cognitivas e socioemocionais para que os estudantes sejam adaptados a um mercado de trabalho em constante transformação.

Palavras-chave: Formação Humana; Ensino Médio; Capitalismo.

Abstract: This study investigates the relationship between cognitive learning, the development of socio-emotional skills and the discourse on the provision of comprehensive education by the government of Ceará, seeking to understand its purpose in the context of capitalist society. The analysis is based on the

¹ Este artigo configura-se o recorte de uma pesquisa concluída em nível de doutorado, intitulada “O Projeto de Educação Integral no Ceará: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais”, desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Estética e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Agradecemos o apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

² Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Russas, Ceará, Brasil. E-mail: sirneto.silva@uece.br

³ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: jacklinerabelo@gmail.com

⁴ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professora Associada da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: fmcmaura@hotmail.com

⁵ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: mariadores.segundo@uece.br



historical-dialectical materialism of Karl Marx and Friedrich Engels, recovered by György Lukács in his Ontology of Social Being, which sees work as the foundation of the human being. The techniques used were theoretical and bibliographical research and documentary research. The results show that the Ceará Education Project, characterized as integral, is included in the set of reforms implemented in education since 1990, with the definition of an educational agenda by multilateral organizations; the human formation of this Education Project seeks to respond to the guidelines of capital in structural crisis, by teaching cognitive and socio-emotional skills so that students are adapted to a constantly changing job market.

Keywords: Human Formation; Secondary Education; Capitalism.

1 Introdução

A educação integral no Brasil apresenta em sua concepção duas características principais, sobre as quais é fundamentada a formação dita integral dos estudantes brasileiros: a ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar e a oferta de um currículo estruturado por meio de atividades socioeducativas e socioculturais. Estas últimas, compostas por atividades diferenciadas das disciplinas da base comum curricular, sob a justificativa de viabilizar uma aprendizagem significativa, com vistas à assiduidade dos estudantes às aulas. Tal concepção apresenta fundamentação teórico-metodológica no ideário escolanovista (neoescolanovista) e no construtivismo de Jean Piaget (1896-1980).

No Ceará, o Projeto de Educação Integral desenvolvido nas escolas de Ensino Médio está pautado na conjugação da oferta de uma educação fundamentada no ensino de competências cognitivas e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Examinando-o em seus detalhes, encontraremos que sua base está enraizada nos pressupostos lançados com a Conferência de Jomtien (1990), os quais orientaram – e ainda orientam – a elaboração de documentos curriculares e as reformas educacionais, bem como todas as políticas e os programas e projetos educacionais implementados nas escolas públicas até os dias atuais.

No entanto, o que chama a atenção no Projeto de Educação Integral no Ceará é que somente após a criação e o lançamento da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (PDCSE), em 22 de fevereiro de 2018, é que foi assumida a oferta de educação no Ensino Médio, como sendo uma formação integral. A partir desse período, as competências socioemocionais passaram a fazer parte do currículo escolar dos estudantes do Ensino Médio, como reforço ao trabalho que já vinha ocorrendo, relativo ao desenvolvimento de competências cognitivas cobradas nas avaliações padronizadas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).



De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), “A aprendizagem cognitiva tem importância reconhecida no meio educacional, entretanto, não se faz suficiente para a formação integral do ser humano. Para tanto, é necessário, também, desenvolver habilidades de convívio, autoestima, pensamento crítico, entre outras” (Ceará, 2018, p. 1). Analisando de modo mais minucioso, compreenderemos que ao reconhecer que a aprendizagem cognitiva sozinha não dá conta da formação integral dos estudantes, a Seduc apresenta a existência de uma lacuna na formação discente e para preenchê-la, decide implementar o desenvolvimento das competências socioemocionais, por meio de uma política pública educacional instituída para esse fim. Essa é somente a aparência desse fenômeno. O discurso da Seduc revela que as competências socioemocionais “[...] têm o poder de mudar a juventude”, atrelando a essa mudança a “formação para a cidadania”, através da qual ocorre o combate à violência e, portanto, a “instauração da cultura de paz” (Ceará, 2018, p. 1).

Ora, ao afirmar a relação entre as competências socioemocionais e a formação cidadã, externa, a nosso ver, o objetivo principal dessa política: inculcar nos jovens um comportamento de adaptação às demandas da sociedade capitalista. Isso porque, o processo de produção de mercadorias exige dos trabalhadores uma formação flexível e polivalente, ou seja, que os estudantes se tornem aptos a serem explorados pelo capital. Assim, esse modelo de educação integral cumpre um papel fundamental na sociedade do capital: formar para a conformação, sob a tutela do Estado.

A mediação entre os estudantes e a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, ocorre através de disciplinas e projetos que compõem a parte diversificada do currículo escolar dos três modelos de escolas do sistema estadual de ensino do Ceará: regulares de tempo parcial, regulares de tempo integral (EEMTIs) e escolas profissionais (EEEPs). São eles: Projeto de Vida e Mundo do Trabalho; Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Juventude em Ação; Psicólogos Educacionais; Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, Gênero e Sexualidade na Escola; Aprendizagem Cooperativa; Comunidade de aprendizagem⁶ (Ceará, 2018). Desse modo, a Seduc garante a efetivação do ensino das competências socioemocionais como parte do currículo escolar por meio do desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma e das disciplinas de Formação

⁶ No Ceará, existem três tipos de escola em nível de ensino médio: as regulares de tempo parcial, as EEMTIS, as EEEPs. No geral, os currículos dessas escolas contemplam programas e projetos comuns que têm como finalidade o desenvolvimento de competências cognitivas e de competências socioemocionais.



para a Cidadania tanto nas escolas em tempo integral quanto nas escolas regulares de tempo parcial.

No que concerne ao ensino das competências cognitivas, estas encontram-se nas disciplinas que compõem a base comum curricular e são medidas pelos sistemas de avaliação padronizada SPAECE, SAEB e ENEM. Os itens dos testes aplicados por esses sistemas são construídos levando em consideração competências e habilidades postas em matrizes de referência, as quais correspondem aos “conhecimentos” requeridos pelo mercado de trabalho, configurando-se como um currículo mínimo, baseado em leitura, escrita e matemática (Brito; Silva, 2022). No caso do ENEM, embora sejam mensurados conhecimentos de outras áreas, ainda assim, as competências e habilidades que integram suas matrizes de referência, à semelhança de como ocorre no SPAECE e SAEB, terminam por restringir os conteúdos ao mínimo, ou seja, as competências e habilidades avaliadas correspondem a um recorte do conjunto de conhecimentos que os estudantes deveriam ter acessado ao longo das três séries do Ensino Médio. Não temos dúvida de que isso é intencional, uma vez que a educação mundial e, principalmente, a dos países periféricos seguem as determinações impostas pelo Banco Mundial.

A escolha do objeto de estudo – o Projeto de Educação Integral do Ceará – materializou-se com o lançamento e posterior implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais no Ceará, quando o secretário de educação, em fevereiro de 2018, afirmou que a partir daquele momento o estado do Ceará passava a ofertar educação integral para os estudantes do ensino médio, visto que anteriormente o ensino era pautado no desenvolvimento de competências cognitivas. Suas palavras soaram estranho quando comparadas aos estudos acadêmicos realizados acerca da concepção de educação integral, formação omnilateral, no contexto da emancipação humana, elaborada por Marx e Engels, ao realizar a análise da sociedade burguesa.

Nesse quadro, este artigo tem como finalidade investigar a relação entre aprendizagem cognitiva, desenvolvimento de competências socioemocionais e o discurso da oferta de educação integral pelo governo do Ceará, buscando compreender o objetivo desse modelo de formação – educação integral como junção do desenvolvimento de competências cognitivas e competências socioemocionais – no contexto da sociedade capitalista. Para tal, apoiamos nossa análise no materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) recuperado por György Lukács (1885-1971) em sua *Ontologia do Ser Social*, que tem no trabalho o fundamento do ser humano. Nesse sentido, o desvelar da realidade parte da compreensão do ser social tendo como



centralidade o trabalho. Para Marx (2013, p. 255), “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Através da intervenção na natureza, o ser humano transforma a si mesmo, construindo-se da espécie humana. Isto porque, como denota Lukács (2013) a ação sobre a natureza exige do ser social um pôr teleológico associado a uma prévia-ideação. Desse modo, dentro de uma totalidade social e em meio a contradições e mediações, levando em consideração a historicidade, passa-se a conhecer de forma mais concreta a realidade social.

Como técnicas, utilizamos a pesquisa teórico-bibliográfica, uma vez que esta “[...] se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [...]” (Gil, 1991, p. 51) e a pesquisa documental, visto que “[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica” (Lüdke; André, 2013, p. 45).

A escolha da base teórica se deu a partir das categorias de análise elencadas com vistas ao desvelamento do objeto de estudo, a saber: trabalho e sua relação com a linguagem e a educação, reprodução do capital, educação integral, crise estrutural do capital e competências. Assim sendo, foi realizado o levantamento bibliográfico levando em consideração autores/as que discutissem essas categorias de análise na perspectiva onto-marxista. Desse modo, serviram de apoio as discussões de Carmo (2007), Maia e Jimenez (2013), Freres, Gomes e Barbosa (2015) ao tratarem sobre as reformas educacionais, tendo como marco a Conferência de Jomtien (1990), a qual, por meio de uma agenda pensada pelos organismos multilaterais implementou o modelo empresarial de gestão nas escolas brasileiras; Alves (2011) por denunciar que o sistema de produção de mercadorias busca capturar a subjetividade do trabalhador, fato que vem ocorrendo no campo educacional; Mészáros (2008) ao argumentar sobre o papel de conformação dos indivíduos frente às demandas do capital em crise estrutural, que vem sendo desenvolvido pela escola; Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010), e Freitas (2013) por investigarem acerca do esvaziamento do currículo escolar; Brito e Silva (2022) ao examinarem a presença do empresariado na educação, definindo programas e projetos a serem desenvolvidos pelas escolas públicas brasileiras, sob a tutela do Estado; Saviani (1991) por trazer para o debate a importância do acesso pelos estudantes do patrimônio cultural acumulado historicamente pela humanidade.

Compreendendo que os documentos expedidos pelo Estado representam as orientações das políticas educacionais implementadas nas escolas públicas cearenses, analisamos: a) o capítulo 4 do Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (1998), da



Unesco, coordenado por Delors, intitulado “Os quatro pilares da educação”; b) a notícia divulgada no *site* da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc): “Cidadania: temática ganha destaque na educação estadual com lançamento de Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais” (2018); c) as “Diretrizes para o ano letivo de 2022” (2022), lançadas pela Seduc com a finalidade de orientar as escolas de ensino médio. Tais documentos contribuem, sobremaneira, para o desvelamento do objetivo de estudo da pesquisa em tela.

O texto está organizado em duas seções principais. A primeira seção apresenta as bases teóricas que fundamentam o Projeto de Educação Integral do estado do Ceará ofertado aos estudantes do Ensino Médio. A segunda seção analisa as propostas curriculares dos três modelos de escola implementados no Ceará: escola regular de tempo parcial, escola regular de tempo integral e escola de educação profissional de tempo integral.

2 Bases Teóricas do Projeto de Educação Integral do Ceará

O Ensino Médio no Ceará, por meio da suposta oferta de educação integral, tem organizado a formação dos estudantes em torno de dois eixos: o das competências cognitivas e o das competências socioemocionais, cuja origem vincula-se ao relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, resultante das decisões e orientações encaminhadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Encomendado pela UNESCO e elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida pelo pedagogo francês Jacques Delors (1925-2023), o relatório foi produzido entre os anos de 1993 e 1996. O documento expressa, no capítulo 4, denominado “Os Quatro Pilares da Educação”, a urgente necessidade de que a educação transmita saberes e saber-fazer evolutivos (Delors, 1998), pois de acordo com a Comissão,

[...] dois problemas centrais marcariam globalmente os processos educacionais: a hipervalorização dos aspectos cognitivos e práticos do saber em detrimento de outras dimensões fundamentais do ser humano, o apego a um modelo de formação ultrapassado, baseado no aprendizado de conteúdos e habilidades mais ou menos estáveis, vinculadas a uma determinada qualificação ou profissão (Maia; Jimenez, 2013, p. 113-114).

Esses dois aspectos, identificados como problemas pelos organismos multilaterais na Conferência de Jomtien (1990), revelam o rumo que o capital em crise estrutural pretendia – e pretende – dar à educação para continuar se expandindo e,



consequentemente, lucrando através da força de trabalho precarizada. A alegação de que se valorizava mais os aspectos cognitivos e práticos do saber e que a formação dos indivíduos compreendia um modelo ultrapassado e estável, que formava para uma profissão específica, buscava justificar a intenção do capital em implantar na educação uma pedagogia fundada em um ensino cujo currículo configura-se por priorizar conhecimentos utilitários, pragmáticos e espontâneos, os quais seriam a base da formação de indivíduos flexíveis e polivalentes, em resposta ao modo de produção toyotista, o qual passou a ser adotado a partir da década de 1970, após o declínio do Estado de Bem-Estar Social, o keynesianismo. Assim sendo, para responder às demandas contemporâneas de formação para o mercado de trabalho, o relatório enfatiza que

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 1998, p. 89-90, grifos do original).

O documento reclama da ênfase excessiva da escola tradicional aos pilares aprender a conhecer e aprender a fazer, orientando sua recondução e a atenção aos outros dois pilares, visto que a educação para o século XXI exige que os indivíduos aprendam a aprender, para que possam fazê-lo ao longo da vida. Esses pilares, como evidenciam Maia e Jimenez (2013), formam a base das reformas educacionais que tiveram início na década de 1990 e ainda estão em curso, por supostamente contribuírem para a superação dos problemas educacionais.

Além do ensino que, segundo o relatório, focava nos conteúdos, os quais não tinham aplicação prática por serem desinteressantes, estáticos e descontextualizados, a formação apresentada pelos indivíduos não dava conta das necessidades requeridas, visto o progresso científico, gerado pelas rápidas transformações e pela mudança da base produtiva, com a inclusão da automação. Ademais, o avanço tecnológico fez surgir a ideia de que dominar os conteúdos significava acumular informações úteis para responder às necessidades que surgiam com a sociedade contemporânea, necessidades que o conhecimento instrumental não dava conta. Nesse quadro,

[...] caberia à escola fornecer os meios para desenvolver as capacidades profissionais de cada indivíduo (conceitos ou conteúdos e instrumentos metodológicos ou procedimentos), integradas às capacidades de comunicação (referências ou atitudes) com vistas ao alcance dos fins a que deveria servir à educação: promover um agir baseado na compreensão do mundo num patamar



para além do saber instrumental, mais ainda, resgatando, o prazer em aprender e o pensamento autônomo (Maia; Jimenez, 2013, p. 116).

Aliado ao aprender a conhecer, a proposta do relatório é valorizar as habilidades, sobrepondo-as à cognição. Desse modo, o aprender a fazer passa a exigir que o ensino na escola seja deslocado da formação voltada para a qualificação dos indivíduos para a formação de competências. Essa exigência apresenta como consequência um modelo de ensino que valoriza conhecimentos pragmáticos, em detrimento da cultura acumulada pela humanidade ao longo da história. A escola passa a priorizar, por um lado, um ensino que proporcione aos estudantes a aprenderem como aprender, isto é, aprenderem metodologias e estratégias de como se aprende e, por outro lado, um ensino assentado na ação do sujeito sobre o objeto, por meio de situações-problema, sendo dessa forma que ele aprende a fazer, através de situações práticas, baseadas no cotidiano. Destarte, torna-se mais importante aprender sozinho do que aprender com o professor, o qual, nesse contexto, passa a ser apenas um condutor das atividades, aquele que elabora as situações-problema da vida prática e lança para que os estudantes possam encontrar soluções, dito de outro modo, construam sua aprendizagem por si só, de forma autônoma, independente, tornando-se protagonista do processo de aprender. A forma como são definidos os dois primeiros pilares da educação para o século XXI demonstra a fundamentação no ensino de Dewey e, por extensão, no escolanovismo (neoescolanovismo) que vem se construindo no Brasil desde a década de 1910 e no construtivismo de Piaget.

Nesse quadro, torna-se importante salientar, a partir dos estudos de Carmo (2007), a presença do construtivismo como teoria que fundamenta os pilares da educação. Segundo a autora, “A qualificação para o trabalho como resultado de um compromisso individual do trabalhador está associada à compreensão de aprendizagem cultivada pelo construtivismo, que entende o processo de construção do conhecimento como uma tarefa de responsabilidade do sujeito [...]” (Carmo, 2007, p. 181), o qual, por aprender sozinho, situa-se em um nível mais elevado do que se aprendesse recorrendo à transmissão de alguém. A hierarquia que se caracteriza entre aprender de forma independente e aprender a partir da transmissão de conhecimentos por outrem, “[...] evidencia a negação da apropriação das objetivações produzidas ao longo da história, ao mesmo tempo em que reforça as formas atuais de educação como reprodutora da alienação decorrente das relações de dominação da sociabilidade capitalista” (Carmo, 2007, p. 182). Além do mais, os estudantes sozinhos ainda não apresentam maturidade intelectual para decidirem quais conhecimentos serão necessários à sua formação, cabendo à escola papel fundamental na



garantia do patrimônio cultural, através do ensino sistematizado e intencionalmente planejado para atingir esse fim. No entanto, o espontaneísmo existente nesse processo de ensino e aprendizagem definido pelos pilares da educação, concorrem, sem dúvida, para a precarização da formação dos estudantes, implicando também na não formação dos indivíduos como protagonistas de sua aprendizagem, conforme defende o relatório.

Em nosso entender, os pilares aprender a viver juntos e aprender a ser respondem ao ensino das competências socioemocionais, tão propaladas nas escolas públicas brasileiras. Encontramos no relatório a ressalva de que o trabalho da sociedade moderna exige o desenvolvimento de relações interpessoais: “O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (Delors, 1998, p. 95). Na continuidade, o documento chega a afirmar que nas organizações ultratecnocráticas do futuro a carência de relações interpessoais pode exigir qualificações que privilegiem mais o campo comportamental que o intelectual. Com a implantação do toyotismo, o capital começou a dar maior atenção às subjetividades dos trabalhadores, moldando seus comportamentos, visando a produção diversificada de mercadorias em menor tempo. Desse modo, o novo trabalhador teria que apresentar um perfil flexível e polivalente adequado às novas exigências capitalistas.

No tocante ao aprender a viver juntos, o relatório evidencia que esse pilar é uma aprendizagem que representa grande desafio para a educação, ao passo que reconhece a existência do espírito de competição e do individualismo, imanentes à atividade econômica. Para tanto, coloca como tarefa da educação, “Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (Delors, 1998, p. 97). Mais uma vez, é repassada à educação a responsabilidade de ser redentora frente às necessidades impostas pelo capital. Cabe, pois, a questão: como a educação pode cumprir esse papel a ela delegado, se o próprio sistema de produção fixa a competitividade e o individualismo como elementos indispensáveis para a geração de lucro? A resposta para esta pergunta deve levar em consideração o fato de que o capitalismo requer um modelo de educação que conduza à conformação dos indivíduos e, como Mészáros (2008) denuncia, que os indivíduos tomem para si as metas de reprodução definidas pelo capital. O autor explica:



As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (Mészáros, 2008, p. 44).

Esse pilar que, por meio da educação, alega preparar os indivíduos para responderem às transformações sociais, culturais, políticas e econômicas do século XXI, no contexto das relações interpessoais, esconde em seu interior o objetivo de conformar os estudantes para que mais facilmente possam ser explorados e, ao mesmo tempo, buscar ajustar os indivíduos para que não causem conflitos frente às contradições que perpassam o sistema capitalista de produção.

Nesse mesmo viés, o relatório apresenta o pilar aprender a ser, o qual afirma que “Todo o ser humano deve ser preparado, [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors, 1998, p. 99). Se na sociedade capitalista, como nossa análise aponta, a educação serve ao sistema de produção de mercadorias, preparando os estudantes para assumirem conformadamente a tarefa de servirem ao capital, é quase inviável uma educação que conduza ao pensamento autônomo e crítico, de modo que seja assegurada aos estudantes a tomada de decisão por eles mesmos, sem interferência do projeto burguês de educação. O relatório defende que deve ser dada maior atenção à imaginação e à criatividade, visto que no mundo em constante mudança esses aspectos contribuem para a inovação social e econômica. Na continuidade, ressalta que um ensino padronizado compromete as liberdades humanas e orienta que sejam oferecidas às crianças e aos jovens oportunidade de descoberta e de experimentação em diversas atividades como artísticas, estéticas, desportivas, culturais, científicas e sociais. Por fim, reitera que “O desenvolvimento tem por objetivo a realização completa do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (Delors, 1998, p. 101). Reside aí uma contradição, pois ao fazer a crítica ao ensino padronizado, referindo-se à pedagogia tradicional, esquecem que os sistemas de avaliação padronizada impõem um currículo restrito às competências e habilidades por eles mensuradas, apontando para que as escolas ensinem somente o que são cobradas por esses sistemas. Na realidade, o que o relatório intenta, ao fazer essa crítica, é induzir ao ensino baseado



no currículo pragmático, composto por conhecimentos espontâneos, utilitários e tácitos, indo ao encontro das competências e habilidades postas nas matrizes de referência dos sistemas de avaliação.

Sobre os pilares da educação definidos no relatório Delors, Carmo (2007) ressalta que

Não obstante a importância reconhecida de todas essas dimensões, precisamos apontar que as orientações encaminhadas por esse relatório, efetivadas na educação através do construtivismo, colocam essa aspiração no plano da utopia, visto que, uma educação voltada para a esfera do cotidiano, reflete, por sua natureza, relações alienadas, que impedem a educação de reproduzir as objetivações pertencentes à esfera do não-cotidiano, assim como uma efetiva libertação da humanidade (Carmo, 2007, p. 183).

A preocupação da autora é também a nossa preocupação. Embora ao longo do relatório seja apresentada uma análise sobre a realidade da educação, reconhecendo-se a interferência do sistema econômico na formação dos indivíduos, Delors e os demais não avançam na crítica, ao contrário, utilizam a análise realizada para justificar a necessidade de um ensino que coloca como centro o estudante, suas aspirações pessoais, seu ritmo de aprendizagem, o desenvolvimento de uma autonomia para que continue aprendendo, ao passo que esvazia o currículo, desvaloriza o papel do professor e ressalta a individualidade e a competitividade em detrimento da coletividade. Isso dificulta o acesso aos conhecimentos que não se apresentam na esfera do não-cotidiano, ou seja, o acesso a “[...] atividades sociais construídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela ética” (Carmo, 2007, p. 183).

Em 2002, por ocasião da elaboração do Programa Estratégico da Educação, os Ministros da Educação dos países da América Latina e do Caribe, acrescentaram um outro pilar aos já orientados no relatório Delors (1998), o pilar aprender a empreender, o qual encontramos sendo desenvolvido nas escolas públicas estaduais do Ceará, mediante a disciplina “Empreendedorismo” ministrada como parte diversificada nas EEEPs e entre as atividades eletivas nas EEMTIs e escolas de tempo parcial. Em relação a esse pilar, Filho *et al.* (2015) alertam que o aprender a empreender coloca a responsabilidade da formação sobre o próprio indivíduo, reforçando o pilar aprender a conhecer. Em nossa análise, o aprender a empreender também reedita a teoria do capital humano da década de 1990 que, com as reformas educacionais, imprimiu a competitividade como elemento da gestão por resultados (GPR), o qual, para os organismos multilaterais, torna-se importante para o desenvolvimento econômico. Desse modo, a formação de competências



e habilidades passou a ser o centro do ensino em um mundo em transformação e incerto. No entendimento de Freres, Gomes e Barbosa (2015),

Estando, pois, o pleno emprego negado mesmo àqueles que detenham alguma qualificação, restaria o horizonte da empregabilidade, uma espécie de potência de atratividade que o trabalhador teria que adquirir para ser absorvido pelo mercado. O conhecimento por ele acumulado seria a chave desta potência. As escolas, assim, deveriam preparar os indivíduos tanto para os minguantes postos de trabalho assalariado - cada vez mais disputados à base dessas competências e habilidades - quanto para a ausência deles (Freres; Gomes; Barbosa, 2015, p. 80).

Como podemos perceber, a escola é responsável pela formação de capital humano, ao mesmo tempo que forma para o desemprego. Os estudantes, mesmo aqueles que se apresentam no mercado com a formação desejada por este, ainda assim, não têm garantido um emprego, precisando, portanto, competir por uma vaga. Quando não conseguem, uma saída colocada pela escola, em nome do capital, é que esses estudantes se tornem empreendedores, utilizando as competências e habilidades adquiridas no Ensino Médio relativas à iniciativa, criatividade, autonomia e, sobretudo, agarrando-se à ideologia de que eles próprios criam suas oportunidades, dentre elas a de ser patrão de si mesmo, quando, na realidade, estes estudantes estão jogados à própria sorte, uma vez que o capital em crise estrutural utiliza-se também do empreendedorismo para explorar esses trabalhadores.

3 O Currículo Formativo dos Estudantes do Ensino Médio do Ceará

O Projeto de Educação do Ceará, alinhado às reformas educacionais em curso, vem pondo em prática nas escolas públicas estaduais, por meio de três diferentes modelos de escolas – regular de tempo parcial, regular de tempo integral e educação profissional em tempo integral – e de currículos, as orientações postas no relatório Delors (1998) e nos demais documentos que seguem tais preceitos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), assim como as Diretrizes Escolares para o ano letivo de 2022, lançadas pela Seduc. Essas diretrizes que têm como objetivo orientar a organização do ano escolar, buscam efetivar o Programa Ceará Educa Mais, instituído pela Lei Estadual nº 17.572/2021, o qual é organizado em “[...] oito eixos estruturantes, que têm como objetivos elevar o desempenho acadêmico e aprimorar as competências socioemocionais das/os estudantes para proporcionar a melhoria da aprendizagem na rede pública estadual de ensino” (Seduc, 2022, p. 5). Os oito eixos que estruturam o Programa



Ceará Educa Mais são: 1. Aperfeiçoamento Pedagógico, desenvolvido por meio da Superintendência Escolar, Professor Aprendiz e Fortalecimento da atuação dos Coordenadores Escolares; 2. Desenvolvimento e Qualificação dos Professores, que ocorre através da oferta de Programas de Mestrado e Doutorado e participação em Eventos Científicos e Pedagógicos; 3. Avanço na Aprendizagem, cujas ações são Foco na Aprendizagem, Avaliação Externa do Ensino Médio, Avaliação Diagnóstica e Nenhum Aluno Fora da Escola; 4. Tempo Integral, caracterizado pela Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional e pela Política de Ensino Médio em Tempo Integral; 5. Cuidado e Inclusão, composto pelos seguintes projetos e programas: Professor Diretor de Turma, Competências Socioemocionais, Protagonismo Estudantil, Educação Inclusiva, Escola, Espaço de Reflexão, Biblioteca com Programas de Incentivo à Leitura; 6. Preparação para o ENEM, através do Enem: Chego Junto Chego Bem; 7. Educação Conectada, que engloba Educação Híbrida, Ceará Educa Mais: Conectividade, Formação Docente e Educação a Distância; 8. Qualificação Acadêmica e Profissional dos Estudantes, por meio do Ceará Científico, Centros Cearenses de Idiomas e EJA + Qualificação Profissional (Seduc, 2022).

Dentre os objetivos estratégicos que orientam a elaboração das ações a serem desenvolvidas pela Seduc, Crede e escolas, um chama a atenção por estar relacionado diretamente com o projeto de educação, dita integral, ofertada pelo estado aos estudantes das escolas públicas de Ensino Médio. O objetivo estratégico em questão busca “Assegurar a educação integral por meio da política de desenvolvimento das competências socioemocionais através de uma abordagem equitativa e inclusiva e que leve em conta o protagonismo dos estudantes” (Seduc, 2022, p. 7). Não há dúvidas quanto à centralidade dispensada pela Seduc às competências socioemocionais, para justificar a oferta de educação integral, sendo que até o ano de 2018 não era possível, visto a ausência desta política pública educacional.

Isto posto, o exame dos currículos das escolas estaduais nos ajuda no desvelamento do Projeto de Educação Integral do Ceará, observando como este se articula e se materializa na escola. Para tanto, apresentamos a seguir a estrutura curricular dos modelos de escolas implementadas pelo Ceará⁷, articulados ao Novo Ensino Médio.

⁷ As Escolas Indígenas e as Escolas Militares seguem a carga horária e estrutura curricular das escolas regulares. As Escolas do Campo apresentam a carga horária e a estrutura das EEMTIs, incluindo suas especificidades na parte diversificada (Seduc, 2022).



Tomamos para análise apenas a organização curricular das turmas de 1ª série do Ensino Médio.

As escolas estaduais regulares de tempo parcial apresentam um currículo organizado em duas partes: Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). Vemos que os Itinerários Formativos são compostos pelas disciplinas de Formação para a Cidadania (FC) e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (DCSE), as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação como disciplinas a serem aprofundadas e quatro Atividades Eletivas, as quais são escolhidas pelos estudantes, mediante o Catálogo de Componentes Eletivos do ano de 2021, fornecido pela Seduc, e levando em consideração a Formação Técnica e Profissional, eixo incluído com a Reforma do Ensino Médio.

Quadro 1: Organização Curricular das Escolas Regulares de Tempo Parcial

Área	Componentes Curriculares	Carga Horária	
Formação Geral Básica	Língua Portuguesa	2h/a	3h/a
	Arte	1h/a	
	Inglês	1h/a	
	Educação Física	1h/a	
	Matemática	2h/a	3h/a
	Química	1h/a	2h/a
	Física	1h/a	2h/a
	Biologia	1h/a	2h/a
	História	1h/a	2h/a
	Geografia	1h/a	2h/a
	Filosofia	1h/a	2h/a
	Sociologia	1h/a	2h/a
Total da carga horária da FGB		18h/a	
Itinerários Formativos	Formação para a cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais (FC)	2h/a	
	Língua Estrangeira	1h/a	
	Redação	1h/a	
	Tempo Eletivo 1	2h/a	
	Tempo Eletivo 2	2h/a	



	Tempo Eletivo 3	2h/a
	Tempo Eletivo 4	2h/a
Total da carga horária dos Itinerários Formativos		12h/a

Fonte: Seduc (2022).

Nesse modelo de escola, que ainda se caracteriza como escola em tempo parcial, o currículo totaliza 30 horas-aula semanais, correspondendo às orientações da Reforma do Ensino Médio em relação à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Semanalmente, desde o ano de 2022, aos estudantes é destinado um total de 18h/a de Formação Geral Básica, composta pelas disciplinas da base comum curricular e 12h/a dos Itinerários Formativos. Nesse particular, algumas ponderações precisam ser realizadas frente a essa realidade. A primeira, refere-se à carga horária, uma vez que esta foi ampliada e os estudantes estão na escola somente em um turno. Alinhado ao que está posto na LDB 9.394/96 sobre o ensino a distância – possibilitado como complemento às atividades de aprendizagem já no Ensino Fundamental –, no artigo 17, parágrafo 15, da Lei nº 13.415/2017 e de acordo com as orientações do Banco Mundial a respeito do uso de aulas virtuais mesmo depois da pandemia da Covid-19, a solução encontrada pela Seduc foi de que o complemento da carga horária fosse realizado de forma virtual. Assim, os alunos das escolas regulares de tempo parcial participam de 10h/a semanais de forma remota, no contraturno, ou seja, assistem 2h/a por dia, nesse formato. Importante destacar as precárias condições tecnológicas da escola e, principalmente dos estudantes em relação aos instrumentos que necessitam para a dinamização das aulas *on-line*⁸. Outra ponderação diz respeito à ampliação do tempo das aulas, que desconsidera a situação de vida dos estudantes trabalhadores. Grande parte dos alunos do Ensino Médio, sobretudo os das escolas públicas brasileiras, realizam algum tipo de trabalho para complementar a renda da família, seja por meio de emprego formal ou informal, sendo, este último o mais comum. Por fim, cabe direcionarmos nossa atenção aos meios que buscam garantir a oferta de educação integral a esses estudantes. O currículo estruturado em duas partes, denota, claramente, que a Formação Geral Básica está relacionada à formação das

⁸ Não é nosso objetivo discutir aqui sobre as consequências da educação a distância no ensino brasileiro. Para aprofundamento dessa temática que foi amplamente discutida durante a pandemia da Covid-19, sugiro a leitura dos relatórios: COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. 2020. Disponível em: <https://observatoriocondicoesvidaeatrabalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/colemarx-texto-crc3adtico-ead-2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023; CNTE. Trabalho docente em tempos de pandemia. Relatório Técnico. GESTRADO/UFGM. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.



competências cognitivas e os Itinerários Formativos, às competências socioemocionais. Estas, ficam sob a responsabilidade do Professor Diretor de Turma, que ministra suas aulas seguindo as orientações do material apostilado elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, empresa de capital privado, que define o trabalho com as competências socioemocionais e o Projeto de Vida nas escolas cearenses de Ensino Médio. Nas palavras da Seduc (2022),

O material didático do Projeto de Vida no Ceará compreende os materiais estruturados das unidades curriculares elencadas, (no caso do PPDT os Diálogos Socioemocionais Projeto de Vida do Instituto Ayrton Senna), bem como os livros didáticos recebidos pelos estabelecimentos de ensino por meio do PNLD, que se constituem, dessa forma, em recursos complementares para o trabalho com a referida temática. Em outras palavras, a/o professora/or seguirá a sequência de aulas do material próprio de sua unidade (FC, NTPPS, PV, PVFC ou PTPS) mas também pode contar com o material do PNLD, como ferramenta de aprendizagem para se alcançarem os objetivos previstos no seu material de base (Seduc, 2022, p. 10).

O ensino das competências socioemocionais, como podemos depreender, segue um material apostilado elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), empresa de capital privado que, juntamente com outras empresas dessa natureza, estabeleceram parcerias com o governo do estado, o qual repassou para o empresariado o poder de definir o currículo escolar e a formação de professores e de estudantes. Os empresários, teoricamente, colocam-se como corresponsáveis pelo desenvolvimento da educação, sob a justificativa da oferta de uma educação de qualidade. No entanto, por meio da qualidade para a educação defendida por esses capitalistas, busca-se cooptar a subjetividade dos indivíduos, visando sua adaptação ao mercado de trabalho (Alves, 2011).

As Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral foram criadas no ano de 2016, no governo de Camilo Santana. Atualmente são 367 EEMTIs que atendem mais de 82,5 mil alunos em 157 municípios cearenses. Para a Seduc (2022), essas escolas

[...] buscam ampliar a concepção de ensino para uma perspectiva na qual seja possível desenvolver as múltiplas potencialidades das/os estudantes, considerando competências e habilidades cognitivas, físico-motoras, culturais, socioemocionais e de formação para o mundo do trabalho. Além disso, procura-se desenvolver a equidade educacional de modo a promover uma aprendizagem mais justa e inclusiva, capaz de reduzir os déficits educacionais (Seduc, 2022, p. 15-16).

Ao enfatizar que com as EEMTIs a Seduc tem por objetivo desenvolver a equidade como fator crucial para a redução dos déficits educacionais, na verdade, a Secretaria de Educação entende que a equidade pode ocorrer pelo simples fato de ofertar a todos os estudantes as mesmas oportunidades. Desse modo, esquece da realidade objetiva, suas determinações e mediações, não leva em consideração as condições sociais, econômicas,



políticas e culturais que permeiam o modo de existir dos estudantes, redundando a equidade ao simples fato de ofertar atividades educacionais iguais para todos, por meio de um currículo mínimo, reforçando a teoria do capital humano, a qual defende a qualificação como fator para a ascensão do indivíduo, sendo que esta depende somente dele, uma vez que as oportunidades foram garantidas. Assim, “[...] qualificar para tornar-se competitivo seria a via para que os países perseguissem um novo propósito, bem mais condizente com a realidade: a equidade, traduzida em linhas gerais como igualdade de condições” (Freres; Gomes; Barbosa, 2015, p. 81).

Esse modelo de escola regular em tempo integral apresenta uma organização curricular estruturada em duas partes: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, como podemos identificar no quadro 2:

Quadro 2: Organização Curricular das Escolas Regulares EEMTIs

Área	Componentes Curriculares	Carga Horária	
Formação Geral Básica	Língua Portuguesa	2h/a	3h/a
	Arte	1h/a	
	Inglês	1h/a	
	Educação Física	1h/a	
	Matemática	2h/a	3h/a
	Química	1h/a	2h/a
	Física	1h/a	2h/a
	Biologia	1h/a	2h/a
	História	1h/a	2h/a
	Geografia	1h/a	2h/a
	Filosofia	1h/a	2h/a
	Sociologia	1h/a	2h/a
Total da carga horária da FGB		18h/a	
	Formação para a cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais (FC)	1h/a	
	Língua Estrangeira	1h/a	
	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)	4h/a	



Itinerários Formativos⁹	Redação	1h/a
	Tempo Eletivo 1	2h/a
	Tempo Eletivo 2	2h/a
	Tempo Eletivo 3	2h/a
	Tempo Eletivo 4	2h/a
	Tempo Eletivo 5	2h/a
Total da carga horária dos Itinerários Formativos		17h/a
TOTAL		35h/a

Fonte: Seduc (2022).

As escolas regulares de tempo integral apresentam um currículo que pouco se diferencia da organização curricular das escolas regulares de tempo parcial, principalmente, com a implementação do Novo Ensino Médio. As disciplinas que compõem a Formação Geral Básica permanecem as mesmas, enquanto foi acrescida a disciplina Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais aos Itinerários Formativos, por meio da qual as competências socioemocionais podem ser reforçadas, visto que nesta disciplina trabalha-se com pesquisas e vivências relacionadas a situações reais relativas ao mundo do trabalho, na visão da Seduc, atividades propícias ao desenvolvimento tanto das competências cognitivas como das competências socioemocionais. Para nós, fica claro o papel que a educação assume no projeto do capital:

[...] a educação é moldada para que o trabalhador adquira conceitos mínimos tecnológicos e de gestão, demonstrando habilidades e competências que lhes afiancem a condição de empregabilidade polivalente, cuja base é sustentada nos pilares do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2010, p. 54).

As Escolas Estaduais de Educação Profissional começaram a ser implementadas em 2008, no governo de Cid Gomes. Atualmente existem 133 EEEPs no estado, espalhadas por todos os municípios cearenses. O currículo dessas escolas é estruturado levando em consideração três partes: Formação Geral, Formação Profissional e Parte Diversificada. O quadro 3 ilustra essa organização.

⁹ Conforme as Diretrizes para o ano letivo de 2022 (Seduc, 2022), algumas EEMTIs já demandam uma carga horária de 45h/a semanais, enquanto outras ainda ofertam apenas 35h/a. Em relação à carga horária, a diferença entre elas é que a EEMTI com maior carga horária oferta 5 Tempos Eletivos a mais, nos Itinerários Formativos.

**Quadro 3:** Organização Curricular das EEEPs

Área	Componente Curricular	Carga Horária	
		1º Sem. / 2º Sem.	
Formação Geral	Língua Portuguesa	4h/a	4h/a
	Artes	1h/a	1h/a
	Língua Estrangeira: Inglês	1h/a	1h/a
	Língua Estrangeira: Espanhol	1h/a	1h/a
	Educação Física	1h/a	1h/a
	História	2h/a	2h/a
	Geografia	2h/a	2h/a
	Filosofia	1h/a	1h/a
	Sociologia	1h/a	1h/a
	Matemática	5h/a	5h/a
	Biologia	2h/a	2h/a
	Física	2h/a	2h/a
	Química	2h/a	2h/a
Subtotal		1.000h/a	
Formação Profissional ¹⁰	Informática Básica	3h/a	2h/a
	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional	-	2h/a
	Contabilidade Aplicada	-	3h/a
	Fundamentos de Marketing	-	2h/a
	Direito Empresarial	-	3h/a

¹⁰ Ao todo são ofertados 52 cursos técnicos em nível médio: Administração, Agroindústria, Guia de Turismo, Agropecuária, Informática, Química, Aquicultura, Automação Industrial, Eletromecânica, Contabilidade, Meio Ambiente, Rede de Computadores, Edificações, Logística, Eletrotécnica, Enfermagem, Fabricação Mecânica, Segurança do Trabalho, Biotecnologia, Hospedagem, Multimídia, Secretariado, Têxtil, Vestuário, Desenho de Construção Civil, Finanças, Comércio, Massoterapia, Eventos, Móveis, Desenvolvimento de Sistemas, Agricultura (Floricultura), *Design* de Interiores, Saúde Bucal, Manutenção Automotiva, Secretaria Escolar, Fruticultura, Nutrição e Dietética, Mecânica, Regência, Estética, Produção de Áudio e Vídeo, Modelagem de Vestuário, Instrução de Libras, Mineração, Petróleo e Gás, Portos, Produção de Moda, Computação Gráfica, Desenvolvimento de sistemas, Sistemas de Energia Renovável.



Subtotal		300h/a	
Parte Diversificada	Horário de Estudos I	2h/a	1h/a
	Horário de Estudos II	2h/a	
	Projeto de Vida	3h/a	3h/a
	Empreendedorismo	2h/a	2h/a
	Formação para a Cidadania	1h/a	1h/a
	Projetos Interdisciplinares I	3h/a	-
	Projetos Interdisciplinares II	2h/a	-
	Mundo do Trabalho	2h/a	1h/a
Subtotal		500h/a	
Total Geral		1.800h/a	

Fonte: Seduc¹¹.

Por ser um modelo de escola que forma em nível técnico, a organização curricular diferencia-se dos outros dois modelos por apresentar um conjunto de disciplinas voltado para a formação profissional. Percebemos que as disciplinas da Formação Geral Comum e dos Itinerários Formativos da escola regular de tempo parcial e da EEMTI são contempladas na Formação Geral e na Parte Diversificada do currículo da EEEP. Todavia, nesta, são ofertadas disciplinas na Parte Diversificada que não constam nos outros dois modelos de escola cearense, quais sejam: Horário de Estudo, Empreendedorismo e Projetos Interdisciplinares.

Planejada sob as necessidades do capital e executada sob a tutela do Estado, as EEEPs revelam sua origem através do currículo proposto para a formação dos estudantes. De cunho empresarial, além das disciplinas técnicas, apresenta também a disciplina Empreendedorismo. No entanto, faz-se relevante anotar que tanto a escola de ensino regular de tempo parcial, quanto a escola regular de tempo integral, também oferecem essa disciplina em seus currículos, uma vez que o Empreendedorismo é um dos eixos dos Itinerários Formativos do Ensino Médio, ao qual são associadas variadas disciplinas que

¹¹ Essa organização curricular é da 1ª série do curso de Administração. Coleta de dados realizada no [site https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=149](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=149). Acesso em: 16 fev. 2023.



tratam dessa temática, mormente, porque um dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio é a Formação Técnica e Profissional.

Analisando a organização curricular das EEEPs, mesmo não tendo a visão completa do currículo do curso ofertado durante os três anos do Ensino Médio profissional, conseguimos compreender como a formação dirigida aos estudantes concorre para dar resposta ao capital em crise estrutural. Por um lado, prioriza as competências cognitivas e, por outro, as competências socioemocionais. Nesse entremeio, o currículo reforça a formação para o mercado, por intermédio das disciplinas teóricas e práticas da formação profissional, através das quais são colocadas em xeque o uso das competências cognitivas e das competências socioemocionais.

No Ceará, a ênfase no ensino e/ou desenvolvimento de competências nos estudantes levou o estado a, desde o segundo mandato de Tasso Jereissati (1995-1999), com a implementação das reformas na educação, estabelecer parcerias com empresas de capital privado, sob o argumento da busca pela qualidade na educação. No entanto, sabemos que esse fenômeno está ligado à concessão de empréstimos financeiros pelo Banco Mundial ao governo. À época, as supostas parcerias eram ainda iniciais, ou seja, correspondiam a um ou outro projeto. Nos governos de Tasso Jereissati (1995-2000/1999-2003) a parceria se deu com a Fundação Roberto Marinho. Já no mandato de Lúcio Alcântara (2003-2006), foi com a Fundação Lemann e nos governos de Cid Gomes (2007-2010/2011-2014) e Camilo Santana (2015-2018/2019-2022), a proliferação de institutos e fundações mantidos pelo capital privado vem sendo percebida por meio da atuação destes em toda a educação básica do estado do Ceará (Silva, 2023).

No Ensino Médio, um dos principais grupos empresariais que define a formação dos diretores, coordenadores escolares e professores é o Instituto Unibanco, por meio do Circuito de Gestão, do Programa Jovem de Futuro, cuja parceria teve início no ano de 2012. Utilizado nas escolas públicas de Ensino Médio para elevar o IDEB, o Circuito de Gestão é um método elaborado a partir do PDCA¹² da Odebrecht, a empresa responsável pela TESE, filosofia de gestão das EEEPs. De acordo com a Seduc (2022, p. 7), “O Circuito de Gestão prevê uma sequência de ciclos compostos por seis etapas: pactuação de metas, planejamento, execução, avaliação de resultados, compartilhamento de práticas de correção de rotas (replanejamento)”. A esse respeito, Freitas (2013, p. 68) revela que as metas definidas “[...] têm natureza qualitativa de aprendizagem e caminham na direção

¹² Plan (planejar), Do (fazer), Check (verificar) e Act (agir). Metodologia de gestão empresarial introduzida nas Escolas Profissionais mediante a Filosofia de Gestão da empresa Odebrecht.



de que é possível usar o IDEB como controle do desempenho dos sistemas de ensino”. Nesse Programa, a monitoração e o controle da efetivação das metas estabelecidas, ocorre, também, mediante a inclusão dos dados no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE).

Através do Programa Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco entra em todas as escolas de Ensino Médio do Ceará e delimita o currículo escolar e a formação docente, mediante o estabelecimento de metas a serem conquistadas no IDEB. As metas são definidas por agentes externos às escolas, mas são estas que devem trabalhar para alcançar os resultados, ação definida pela meta 7 do Plano Nacional de Educação, levando em consideração o passo a passo da metodologia Circuito de Gestão, uma tradução da gestão empresarial. Percebemos que cada dia mais as escolas de Ensino Médio do Ceará perdem sua autonomia em relação ao planejamento inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas são transformados em recebedores de planejamentos gerenciais estabelecidos pelo Instituto Unibanco para serem repassados aos professores, que se tornam executores desses planejamentos, visando a efetivação de metas, cujos indicadores incluem os resultados das avaliações padronizadas aplicadas pelo SAEB. Nesse quadro, Freitas (2013) alerta que o IDEB é atrelado aos padrões internacionais elencados pela OCDE, que define os objetivos educacionais mensurados pelos testes padronizados do PISA. Para ele, “Assume-se que o que é valorizado pelo PISA é bom para todos já que é básico. Mas, o que não está sendo dito é que a ‘focalização no básico’ restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente, o que se poderia chamar de ‘boa educação’” (Freitas, 2013, p. 59, grifos do original). A partir de Freitas (2013), compreendemos que os programas e projetos que adentram as escolas públicas estão associados aos padrões requeridos pelo sistema internacional de avaliação padronizada, o qual define competências básicas a serem formadas na juventude. Tais competências básicas ocasionam o estreitamento curricular, fenômeno que nega o acesso aos estudantes, dos conhecimentos acumulados pela humanidade, oposto do que deveria acontecer se o objetivo fosse, realmente, uma educação de qualidade.

Outrossim, a implementação do Programa Jovem de Futuro, expropria a autonomia dos diretores, coordenadores escolares e professores, caracterizando-se pela aplicação de uma metodologia própria do campo empresarial, a qual é inerente aos princípios gerenciais: *accountability*, competição, individualidade e meritocracia. Como consequência desse processo, surge a alienação, visto que os profissionais da educação e



também os alunos, quase sempre, não se reconhecem perante os resultados obtidos, uma vez que buscam seguir rigorosamente a “receita” do Circuito de Gestão, sobre o qual se coloca que desenvolvendo a metodologia como é determinada, as escolas atingem os resultados preestabelecidos. Professores não se reconhecem como professores e estudantes também não se encontram na condição de estudantes, pois precisam apenas contribuir com o cumprimento de metas estabelecidas por pessoas externas à escola. O que menos importa para as empresas de capital privado é se os profissionais da escola se sentem frustrados ou não concordam com determinados resultados. Para esse setor, a formação de força de trabalho que se enquadre nas exigências imediatas do sistema de produção, para que se continue lucrando, é o objetivo principal. Não é gratuitamente que os empresários

[...] vêm-se configurando como o principal agente da chamada responsabilidade social, encaminhando propostas para a solução dos problemas da educação brasileira. Todavia, busca, na verdade, assegurar um crescimento econômico adequado, que lhes garanta uma melhor competitividade na proclamada economia globalizada (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2010, p. 38).

Diante do exposto, podemos afirmar que a função da escola de socializar com as novas gerações de modo sistematizado, o patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo de sua história, fica comprometido, restrito a um conjunto de conhecimentos baseados em competências e habilidades mínimas impostas pelo mercado de trabalho. Apoiamo-nos em Saviani (1991) para reafirmarmos a fundamental importância da escola para a formação dos indivíduos enquanto espécie humana. O autor destaca:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada (Saviani, 1991, p. 23).

No Projeto de Educação Integral, em contraposição à concepção definida por Saviani (1991), com a qual concordamos, o currículo aponta para o desenvolvimento de competências, cujos conhecimentos propostos têm uma base pragmática. A exemplo do Programa Jovem de Futuro, cujo currículo não está centrado no conjunto de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, outros programas e projetos executados nas escolas cearenses apresentam como objetivo o desenvolvimento de competências, sejam elas cognitivas ou socioemocionais, todas definidas por empresas de capital privado.



De modo geral, o estado do Ceará, em uma busca desenfreada por índices educacionais cada vez maiores, o que, segundo a gestão por resultados determina a qualidade da educação, adota o sistema de parcerias com diversas empresas que restringem o currículo a um pequeno grupo de competências e habilidades a serem trabalhadas por meio de programas e projetos fragmentados, o que para nós é uma estratégia do capital fragmentar o conhecimento, pois, desse modo, garante a formação de um sujeito unilateral. Por isso, mesmo quando programas e projetos referem-se ao trabalho, estão pensando no trabalho alienado. A respeito desses programas e projetos que são desenvolvidos nas escolas públicas de educação básica do Ceará, além do Programa Jovem de Futuro, outros permeiam o cotidiano escolar, conforme já anunciamos em momento anterior, definindo o currículo da escola, a formação docente, inclusive a ação didático-pedagógica por meio de material apostilado. O que, a nosso ver, é uma estratégia encontrada para garantir o ensino das competências e habilidades, as quais compõem o currículo básico para a formação dos estudantes.

O Instituto Ayrton Senna é a empresa de capital privado que, depois do Instituto Unibanco, apresenta maior atuação junto às escolas do Ceará, pois é responsável pela formação de coordenadores escolares, professores e estudantes no que concerne às competências socioemocionais, o Projeto de Vida e a Formação para a Cidadania, disciplinas que fazem parte dos Itinerários Formativos e Parte Diversificada do currículo do Ensino Médio.

A presença do Instituto Aliança, em anos anteriores, ocorria por meio de formação docente e material apostilado para as disciplinas Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e Mundo do Trabalho das EEMTIs. Através da disciplina de NTPPS, o Instituto Aliança incluía o desenvolvimento das competências socioemocionais. A partir de 2022, a Seduc assumiu a formação dessas disciplinas, enquanto reafirmou a parceria com o Instituto Aliança para dar continuidade ao trabalho que vinha realizando nos municípios com o desenvolvimento das competências socioemocionais, no Programa Inteligentes. Isso se deu devido à instituição do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC Integral), um projeto de educação em tempo integral para os estudantes do Ensino Fundamental que iniciou sua implementação nos municípios do Ceará, no ano de 2023, nas turmas de 9º ano.

A Fundação Lemann, sobretudo a partir do ano de 2020, desenvolve sua atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, por intermédio do PAIC, política educacional criada pelo estado do Ceará e desenvolvida pelos municípios. A Fundação,



por meio da Associação Nova Escola, antiga Revista Nova Escola da Fundação Victor Civita, fornece aos professores formação continuada e material apostilado, garantindo que as competências exigidas pelo mercado sejam trabalhadas com os estudantes desde a Educação Infantil, sob o discurso de que se busca ofertar educação de qualidade e promover a equidade.

O Banco Central do Brasil, desde 2020, também desenvolve ações no Ensino Fundamental das escolas públicas com o Projeto Aprender Valor, que tem como finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades no campo da educação financeira e educação para o consumo de forma pragmática, junto aos estudantes matriculados nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos professores de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Humanas.

No período da pandemia da Covid-19, o Instituto Reúna se destacou no campo educacional com o objetivo de fortalecer a implementação da BNCC nos estados e municípios brasileiros. Para tal, elaborou os Mapas de Foco, um conjunto de competências e habilidades recortadas de cada área do conhecimento da BNCC para ser desenvolvido nos estudantes da Educação Básica. Justificadas como essenciais para a aprendizagem, essas competências e habilidades foram a base para as formações docentes e a elaboração de materiais apostilados, principalmente nesse período. Essa foi uma estratégia que o capital – transvestido de empresas preocupadas com a educação, mas sem demonstrarem solidariedade com a situação de desemprego e fome de grande parte da população brasileira –, encontrou para não interromper seu projeto de formação precarizada para os futuros trabalhadores.

O Instituto Natura, mediante o projeto Comunidade de Aprendizagem, oferta formação docente para implementação de Grupos Interativos, Tertúlia Dialógica, Biblioteca Tutorada, Formação de familiares, Prevenção e resolução de conflitos, dentre outros, cuja base se assenta nos pilares da educação para o século XXI, uma vez que coloca o estudante como construtor do seu próprio conhecimento.

A Fundação Itaú Social despontou na educação do Ceará desde a década de 2000, por intermédio do Programa Escrevendo o Futuro, o qual é composto por formação docente e material apostilado para o desenvolvimento de oficinas sobre os gêneros textuais, nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Esse programa tem como objetivo a preparação dos estudantes e professores para participarem da Olimpíada de Língua Portuguesa, realizada pela Fundação Itaú Social que ocorre em nível nacional, com etapas locais e regionais.



Isto posto, concordamos com Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010) quando afirmam que

[...] os representantes do capital disseminaram a ideia de que a educação pode contribuir para a construção de um mundo mais justo, mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro sem oferecer riscos de ruptura à lógica do mercado. Acrescentam ainda que a educação favorece o desenvolvimento social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacionais, além do progresso pessoal (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2010, p. 36).

A presença do empresariado na educação do Ceará assegura a materialização do projeto do capital que ocorre por meio da instituição da gestão por resultados; da definição de competências e habilidades postas em um currículo mínimo, cujos conhecimentos constituem-se em torno da leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos; formação de professores e material apostilado; desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais; competitividade, individualismo e recompensas por meio de estratégias voltadas para a conquista de metas estabelecidas. Tal projeto vem se desdobrando com mais força desde a década de 1990, como resultado da Conferência de Jomtien.

4 Considerações finais

Realizada a exposição e análise acerca do Projeto de Educação Integral que se desenvolve nas escolas públicas de Ensino Médio no Ceará, cumpre apresentar uma síntese dos fundamentos que sustentam esse projeto.

A formação cognitiva dos estudantes desenvolve-se por meio da determinação de competências e habilidades postas nas Matrizes de Referência que orientam a elaboração dos itens que compõem os testes padronizados dos sistemas de avaliação que mensuram o desempenho da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, SPAECE e SAEB. As competências descritas nessas matrizes são tomadas pelas escolas como o currículo escolar, portanto, mínimo, respondendo às necessidades do capital em crise estrutural.

A formação socioemocional dos estudantes é baseada em cinco macrocompetências e dezessete competências definidas pelo Instituto Ayrton Senna, o qual afirma que o desenvolvimento das competências socioemocionais proporciona a melhora dos resultados na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a minimização de conflitos e da violência, e apresenta efeitos positivos em aspectos sociais como empregabilidade e saúde. Essas competências são mensuradas por testes



psicométricos aplicados aos estudantes ao longo do ano com o intuito de perceber a evolução das competências socioemocionais relativas a cada série escolar. Com essas competências, busca-se moldar a subjetividade dos estudantes para se ajustarem ao mercado de trabalho em constante transformação. Inclusive, intenta-se formar para o emprego, mas sobretudo para o desemprego, visto a crise estrutural que se arrasta desde a década de 1970.

Com a inclusão da base de produção taylorista/fordista que utilizava tecnologia pesada e fixa por uma de tecnologia leve e de base microeletrônica flexível, por meio do modelo toyotista, surge a necessidade imposta pelo mercado de um novo trabalhador: polivalente e flexível. A partir da década de 1990, com predominância nos dias atuais, a teoria do capital humano passa a conceber o indivíduo não mais de forma coletiva, como antes, mas como um trabalhador individual, o qual precisa investir em sua formação, sem esperar pelo Estado, para que possa adquirir meios para competir no mercado de trabalho. A educação torna-se um investimento em capital humano individual.

O homem só pode se emancipar por meio do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho passa a ter um significado negativo, visto a alienação humana que ocorre como resultado do processo de produção de mercadorias, numa relação de expropriação dos meios de trabalho e de exploração da força de trabalho. A emancipação humana só será possível numa sociedade para além do capital, com a extinção da propriedade privada e das classes sociais, ou seja, da exploração do homem pelo homem. Assim, mediante o trabalho associado, a produção resultante do trabalho coletivo proporcionará, por um lado, a saciedade das necessidades humanas e, por outro lado, a instituição do reino da liberdade, através do qual os indivíduos poderão desenvolver suas potencialidades em sua plenitude.

Por fim, buscamos demonstrar que o Projeto de Educação do Ceará, caracterizado como integral, na verdade inclui-se no conjunto de reformas que vêm sendo implementadas na educação, principalmente, desde a década de 1990, com a definição de uma agenda educacional pelos organismos multilaterais. A formação humana proposta por este Projeto de Educação busca responder às orientações do capital em crise estrutural, ofertando uma formação fundada no ensino de competências cognitivas e no desenvolvimento de competências socioemocionais para que os estudantes sejam adaptados para um mercado de trabalho em constante transformação. Uma formação que tem como finalidade preparar os estudantes para competirem por postos de emprego, mas



também que aceitem o desemprego e sejam criativos e protagonistas para que consigam reverteram a situação de desemprego gerada pelo capital em crise estrutural.

Referências

- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)
- BRITO, L. H.; SILVA, S. V. A Formação de Professores Alfabetizadores na Escola Pública: uma análise crítica. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23823>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- CARMO, F. M. O construtivismo e o ordenamento da prática escolar. In: JIMENEZ, S.; SOARES, R.; CARMO, M. do; PORFÍRIO, C. (org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 175-193.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Cidadania**: temática ganha destaque na educação estadual com lançamento de Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/cidadania-tematica-ganha-destaque-na-educacao-estadual-com-lancamento-de-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco no Brasil, 1998.
- FILHO, O. M.; OLIVEIRA., D. K.; CARMO, M.; MORAES, B. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 87-102.
- FREITAS, L.C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I. R.; PACHECO E ZAN, D. D (org.). **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 47-84.
- FRERES, H.; GOMES, V. G.; BARBOSA, F. G. Teoria do Capital Humano e o Reformismo Pedagógico Pós-1990: Fundamentos da Educação para o Mercado Globalizado. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 69-85.
- FRERES, H.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da Educação para Todos. In: JIMENEZ, S.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. das D. (org.). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-59.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.



MAIA, O.; JIMENEZ, S. A Chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. *In*: SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANA, C. M. Q. Q.; RABELO, J (org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 113-134.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)

SEDUC. **Diretrizes para o ano letivo 2022**. Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ano-letivo-2022/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SILVA, S. V. **O Projeto de Educação Integral no Ceará: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais**. 2023. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

Recebido em: 20 de março de 2025.

Aceito em: 12 de agosto de 2025.