Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

AS ESCOLAS DE ENSINO PROFISSIONALIZANTES DO ESTADO DO CEARÁ COMPREENDIDAS POR MEIO DAS PRÁTICAS ESPACIAIS

Róbinson de Souza dos Santos
robinson.santos@yahoo.com.br

Graduado em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1828-7313

Maria Nilvane Fernandes
nilvane@ufam.edu.br

Professora Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3420-2714

Emerson Ribeiro
emerson.ribeiro@urca.br

Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA), do Mestrado Profissional em Educação MPDEU/URCA e do Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9520-0974

RESUMO

O presente artigo é resultado da necessidade de ampliar a análise teórica e conceitual sobre a dinâmica das Escolas Estaduais de Ensino Profissional – EEEPs do Estado do Ceará que, desde 2008, assumem um duplo papel fundamental no ensino e na formação de jovens adolescentes para atividades econômicas específicas. Nossa abordagem objetiva compreender os processos, estruturas, funções e formas que essas instituições materializaram, bem como entender as consequências sociais e econômicas no território cearense. Como critério teórico-metodológico, utilizaremos o conceito de práticas espaciais, formulada a princípio pelo filósofo francês Henri Lefebvre na década de 1970, e difundida no Brasil principalmente pelos geógrafos Roberto Lobato Corrêa e Marcelo Lopes de Souza, que a partir da década de 1990 adequaram tal conceito dentro das configurações socioespaciais do território brasileiro. Por ser uma modalidade escolar oriunda das orientações de organizações internacionais globalizadas, como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial – BM e por ter forte interferência de grandes empresas nacionais e internacionais do ramo da produção e dos serviços, entendemos que as EEEPs objetivam, de forma pensada ou planejada, uma lógica educacional que valoriza o mercado em detrimento de formação integral.

PALAVRAS-CHAVE

Organismos internacionais, Escolas de ensino profissional; Práticas espaciais.

THE PROFESSIONAL SCHOOLS OF THE STATE OF CEARÁ UNDERSTOOD THROUGH SPATIAL PRACTICES

ABSTRACT

The present article is a result of the need to broaden the theoretical and conceptual analysis about the dynamics of the State Schools for Professional Education (SSPE) of Ceará State that, since 2008, assume a fundamental dual role in teaching and training young adolescents for specific economic activities. Our approach aims to understand the processes, structures, functions, and forms that these institutions materialized, as well as understand the social and economic consequences in the territory of Ceará. As a theoretical and methodological criterion, we will use the concept of spatial practices, formulated at first by the French philosopher Henri Lefebvre in the 1970s, and disseminated in Brazil mainly by the geographers Roberto Lobato Corrêa and Marcelo Lopes de Souza, that, as of the 1990s, adapted this concept to the socio-spatial configurations of the Brazilian territory. Because it is a school modality originating from the orientations of international organizations such as the International Monetary Fund (IMF) and the World Bank (WB) and for having strong interference from large national companies and international manufacturing and service industries, we understand that the SSPE's aim to, in a thoughtful or planned way, an educational logic that values the market over integral formation.

KEYWORDS

International organizations, Professional schools, Spatial Practices.

Introdução

A década de 1990 no Brasil representou para o capitalismo globalizado um momento oportuno de reestruturação, ainda em curso, dos setores basilares da sociedade sob o objetivo de ampliar a produção do capital. Dentro dessa perspectiva, consideramos que a estrutura educacional, representada principalmente pelas escolas profissionalizantes, tornou-se uma organização fundamentalmente estratégica não apenas pela funcionalidade do ensino, mas sim, pela intrínseca relação com a dinâmica do mercado.

Entendemos que essa dinâmica de reestruturação econômica que está se manifestando nas escolas no período atual é fruto da introdução do modo de produção toyotista[1] com seus sistemas de gerenciamento orientados por técnicas de flexibilização, que desde a década de 1950 geraram contínuas mudanças significativas nas perspectivas

[1] A busca por modelos que apresentassem experiências inovadoras de produção especial que reorganizasse o trabalho e dessem respostas mais rápidas, enxutas e flexíveis em acordo com a nova conjuntura macroeconômica dos países capitalistas, levou a adoção de um novo regime de acumulação de capital em nível internacional, denominado modelo de acumulação flexível, ou ainda, modelo de reestruturação produtiva *toyotista* (PINTO, 2010).

do técnico, científico e no capital humano, obviamente de forma desigual (HARVEY, 2000).

Dentro dessa perspectiva, a educação passa a se intensificar como campo estratégico na produção do capital, pois, de acordo com o entendimento dos agentes de produção, é a partir dela que a formação específica para o exercício das funções do trabalho passará a ser um caminho mais curto nesse momento em que condição estabelecida pelo mundo globalizado empurra as exigências do mercado para a sociedade que também está globalizada de forma desigual (LAVAL, 2019).

Levando em consideração a concepção de globalização proposta por Milton Santos (1998), o período atual se configura como ápice da internacionalização do capitalismo por se tratar de um conjunto sistêmico, desigual e combinado das técnicas e das políticas que orientam o uso das técnicas em níveis distintos no tempo/espaço.

Essa intensificação, não obstante, leva-nos a considerar diretamente as técnicas da produção e as políticas públicas do ramo da educação como fatores elementares da conjuntura atual brasileira. Pois a partir dessas duas dimensões é que o fortalecimento da educação profissional passou a vigorar como solução de reduzir a demanda de mão-de-obra nos setores econômicos do país.

No Estado do Ceará, esse modelo de escola implantado desde 2008 é composto por uma série de condicionantes que nos leva a fazer os seguintes questionamentos: quais critérios são relevantes dentro das instalações as EEEPs no território cearense? E qual a funcionalidade dessa modalidade escolar diante da crise no capitalismo contemporâneo? Houve, de fato, mudança significativa na relação entre escola e mercado desde a implantação das EEEPs no Estado?

Esses questionamentos nos parecem importantes para serem esclarecidos diante dos movimentos políticos, econômicos e sociais que deram suporte ao desenvolvimento do projeto em questão. Nesse sentido, temos a propagação midiática e política feita pelos governos Cid Ferreira Gomes e Camilo Santana; a parceria entre o público e o privado; a estrutura curricular articulada com a dinâmica do mercado não somente em relação aos cursos técnicos, mas sim, a base diversificada composta pelas disciplinas obrigatórias como mundo do trabalho, projeto de vida, empreendedorismo, entre outros.

Para nos dar suporte na análise, optamos em utilizar o conceito de *práticas espaciais* utilizadas pelos geógrafos de formação na análise da dinâmica socioespacial em suas diferentes escalas e temporalidades.

A opção por esse conceito surge por dois motivos relacionáveis: a primeira pela ênfase do objeto de estudo referente à compreensão dessas instituições escolares no

território cearense imbricadas nas perspectivas do domínio social e econômico, e a segunda pela amplitude do conceito que não se esgota nas questões predominantemente econômicas, como foi, a princípio, abordada por Roberto Lobato Corrêa no artigo *Corporação, Práticas Espaciais e Gestão do Território (1992)*.

Além de Corrêa (1992), o geógrafo Marcelo Lopes de Souza (2013) também estabelece as práticas espaciais como conceito-chave para a análise da relação dialética da sociedade e do espaço geográfico dentro de uma perspectiva, podendo afirmar, mais sociológica do conceito em questão fundamentada na teoria da ação social de Marx Weber.

Henri Lefebvre, um dos pioneiros a designar o sentido social dialético ao objeto de estudo da geografia, isto é, o espaço geográfico, trouxe na sua obra intitulada A Produção do Espaço/*The production of space* publicada em 1974 na França, a definição mais complexa do conceito de práticas espaciais por meio do desenvolvimento indissociável dos conceitos de *representação do espaço* e *espaço das representações* que juntas com as práticas espaciais formulam em última instância a chamada tríade que se estabelece de formas inseparáveis, às vezes contraditórias e conflitantes (RANDOLPH, 2008).

Deste modo, entendemos que é possível articular como método explicativo o uso desse conceito dentro da dinâmica econômica e social manifestadas pelas práticas atribuídas às escolas técnicas e profissionalizantes do Estado do Ceará.

Destarte, a presente produção está dividida em duas partes: na primeira, trataremos de fazer uma breve contextualização e caracterização das escolas profissionalizantes dando ênfase, sobretudo, nos processos de ordem interna externa que se desenrolaram a partir da década de 1990. No segundo momento trataremos de compreender a organização das EEEPs no Estado do Ceará com base no conceito de Práticas Espaciais.

A relevância desse estudo não se resume a uma simples descrição organizacional, mas sim, tensiona uma alternativa conceitual em meio de tantas outras para uma melhor análise da instituição escolar, que antes de tudo, é uma representação social de resistência.

A criação e o papel das Escolas Estaduais de Ensino Profissional no Ceará

As reformas neoliberais que ocorreram nas duas últimas décadas do século XX, como o Consenso de Washington e a Conferência Mundial de Educação para Todos, possibilitaram novas (re)organizações nos setores basilares dos países de economia emergentes, a mando das nações desenvolvidas e dos organismos internacionais provocando, em níveis desiguais, a precarização das políticas públicas e, consequentemente, da vida dos cidadãos.

Nesse sentido, o Brasil se apresentou como nação compromissada em atender as principais exigências externas em prol da produção/acumulação do capital que demandava e ainda demanda uma produtividade cada vez mais flexível, condição essa que passaria a ser um problema, pois as defasagens estruturais no que se refere às atividades produtivas eram e continuam sendo empecilhos para a concretização das exigências impostas.

No campo da educação, não diferente de outros setores, as relações com as novas exigências estabelecidas pelo neoliberalismo refletiram mudanças significativas em relação ao currículo escolar e a didática, pois algumas modalidades de ensino como o ensino profissionalizante, antes pouco valorizadas, passaram a denotar interesses por parte da União, dos Estados, dos Municípios e da iniciativa privada.

O ponto de partida, entretanto, para formalizar as escolas de educação profissional no país se deu pela aplicabilidade de leis, decretos, pareceres portarias e resoluções Federais e Estaduais fundamentalmente específicas ao ensino técnico profissional[2].

Nesse contexto, no Estado do Ceará, a partir de 2008, o governador Cid Ferreira Gomes (2007-2014) iniciou a instalação de uma das suas principais promessas de campanha voltadas para a educação, as Escolas Estaduais de Educação Profissional, que ofertam de maneira integral as disciplinas regulares da base comum e a formação de cursos técnicos profissionais.

[2] Dentre as normativas nacionais podemos citar: Lei Federal n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional — LDBEN; Decreto Federal nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDBEN; Resolução Estadual n.º 413/2006, que regulamentou a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e deu outras providências; Decreto Federal nº 6.302/2007, que instituiu o programa Brasil Profissionalizado; Lei n.º 11.741/2008 que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica; Lei Estadual n.º 11.788/2008, que dispõe sobre os estágios dos estudantes; Lei Estadual n.º 14.273/2008, que dispõe sobre a criação das EEEP.

Atualmente há 122 EEEPs distribuídas em 98 municípios (Figura 1) no território cearense, ofertando no total 52 cursos técnicos divididos em 13 eixos tecnológicos (Quadro 1):

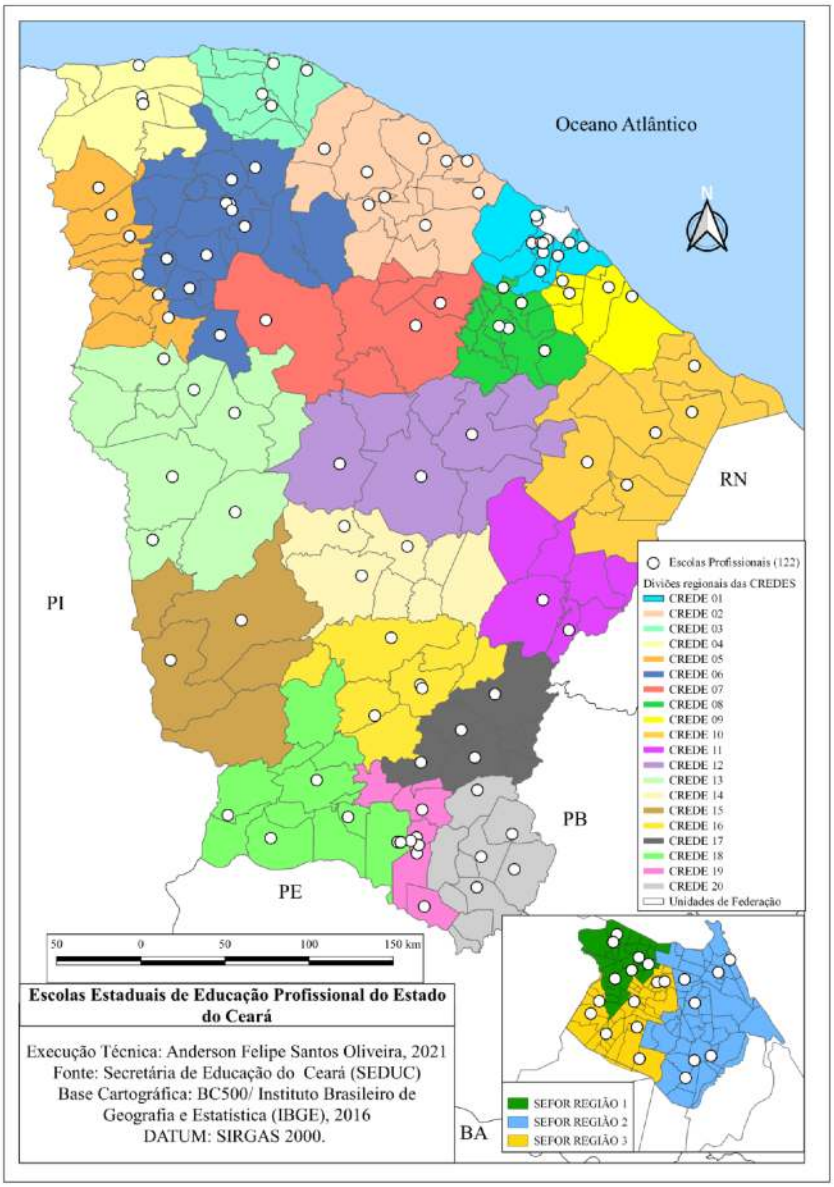


Figura 1: Distribuição das EEEPs no estado do Ceará (2010)
Fonte: SEDUC (2021)

Quadro 1: Eixos e Cursos Técnicos das EEEPs do Ceará

EIXOS	CURSOS TÉCNICOS						
1. **Ambiente e saúde**	Enfermagem	Estética	Massoterapia	Meio ambiente	Nutrição e dietética	Saúde bucal	
2. **Controle e processos industriais**	Automação industrial	Eletromecânica	Eletrotécnica	Fabricação mecânica	Manutenção automotiva	Mecânica	
3. **Desenvolvimento educacional e social**	Secretaria escolar	Tradução e interpretação de libras	Instrução de libras – experimental				
4. **Gestão e negócios**	Administração	Comércio	Contabilidade	Finanças	Logística	Secretariado	Transações Imobiliárias
5. **Informação e comunicação**	Informática	Redes de Computadores					
6. **infraestrutura**	Agrimensura	Desenho de Construção Civil	Edificações	Portos			
7. **Militar**	(Não há cursos ofertados)						
8. **Produção alimentícia**	Agroindústria						
9. **Produção cultural e design**	Design de Interiores	Modelagem do Vestuário	Multimídia	Paisagismo	Produção de Áudio e Vídeo	Produção de Moda	Regência
10. **Produção industrial**	Biotecnologia	Móveis	Petróleo e Gás	Química	Têxtil	Vestuário	
11. **Recursos naturais**	Agricultura	Agronegócio	Agropecuária	Aquicultura	Fruticultura	Mineração	
12. **Segurança**	Segurança do Trabalho						
13. **Turismo, hospitalidade e lazer**	Eventos	Guia de Turismo	Hospedagem				

Fonte: Célula de Desenvolvimento Curricular e do Ensino Técnico (CEDET, 2021).

As EEEPs são instituições que se diferenciam das outras modalidades escolares não somente pela estrutura curricular, didática e composição do quadro de professores, mas também pela sua estrutura física. Quando comparadas às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral — EEMTI, que não recebem o mesmo tratamento por parte do governo do Estado, nas EEEPs há um aparato mais moderno com quadra esportiva coberta, vestuário masculino e feminino, laboratórios equipados para os cursos técnicos,

laboratórios equipados de linguagens, de matemática, de física, de química, de biologia e de informática, elevador e rampa para cadeirantes, além de climatizadores em todos os ambientes fechados e a viabilização de três refeições diárias acompanhadas por nutricionistas, entre outros.

No início da implantação das EEEPs houve a adesão e consequentemente adaptação das estruturas físicas de algumas escolas já existentes, chamadas de regulares, que foram escolhidas pela Secretaria da Educação com base em três critérios específicos: a) localização em áreas de vulnerabilidade social; b) apresentação de indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; e c) apresentação de condições mínimas necessárias à implantação (CEARÁ, 2015).

Houve também escolhas criteriosas em relação aos cursos técnicos que seriam ofertadas nas cidades de acordo com características socioeconômicas singulares analisadas pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Planejamento Econômico do governo.

> A escolha dos cursos se deu em função das características socioeconômicas dos municípios inicialmente contemplados, em diálogo com os projetos estratégicos do governo estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará. Esse critério continua a ser considerado na criação de novos cursos (CEARÁ, 2015, on-line).

Deste modo, a oferta de cursos técnicos não é aleatória, pois corresponde a um projeto de governo com um ideal de formação técnica voltada a preencher as necessidades de atividades econômicas diversificadas, assim como, tentam transparecer a profissionalização como uma alternativa favorável à emancipação, ou melhor, autonomia precoce dos jovens egressos.

Todavia, enquanto o governo estadual estabelece prioridades econômicas na instalação das EEEPs como forma de reduzir as disparidades sociais, a desigualdade ou a exclusão se evidencia nas categorias de docentes e discentes no momento que são submetidos a seleções/classificações mediados por critérios eliminatórios que variam de dados quantitativos e qualitativos para a inclusão no ambiente escolar.

Na própria portaria de matrícula[3] dos discentes, por exemplo, as matrículas para as composições das turmas dos primeiros anos disponíveis são distribuídas entre alunos egressos do ensino fundamental de instituições públicas e privadas, onde 80% das vagas são ofertadas para os alunos do nono ano oriundos da rede pública e 20% para os egressos do nono ano da rede particular de ensino.

[3] Portaria n.º 105/2009 que estabeleceu os critérios de matrículas em todas as modalidades escolares de ensino do Estado.

O fato de combinar o econômico e o social por meio da escola pública fez com que o governador do Estado[4] propagandeasse em todos os canais da mídia que o objetivo está na oportunidade de destinar aos jovens filhos dos trabalhadores assalariados condições de acesso rapidamente ao primeiro emprego na área de formação.

> O aluno faz a grade curricular normal do Ensino Médio em um período e no outro ele faz um curso profissionalizante. São 52 cursos distribuídos de acordo com a vocação de cada região. E o Ceará tem um diferencial, no último semestre o aluno recebe uma bolsa paga pelo Estado para fazer um estágio em uma empresa ou instituição. Isso é um estímulo para o aluno poder ter a experiência de trabalhar na área que ele escolheu (SANTANA, 2020, on-line).

Entretanto, o *Relatório de Gestão: o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará - 2008 a 2014* (CEARÁ, 2014) aponta que tais objetivos do governo não surtiram os efeitos esperados quando são observados os dados em relação aos números de alunos egressos entrando nas universidades e com vínculos empregatícios no mercado, conforme demonstramos na figura 2.

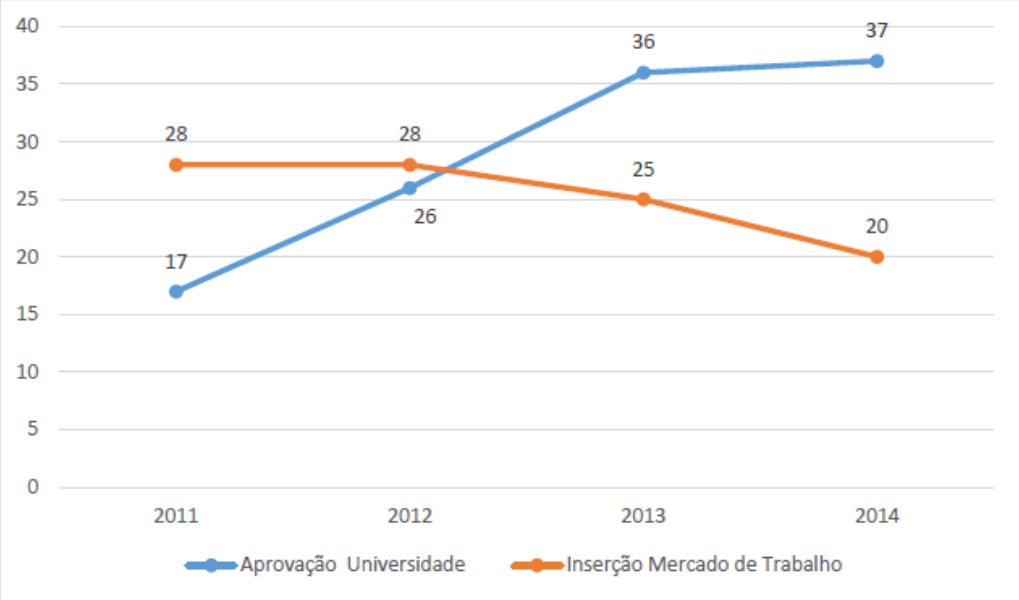


Figura 2: Porcentagem de estudantes aprovados em universidades e inseridos no mercado de trabalho.
FONTE: SEDUC, 2014.

Por haver a escolha dos discentes em preferencialmente prosseguir os estudos na universidade ou conseguir aprovação em concurso público, os financiadores (Governo Federal e Estadual) e empresas parceiras das EEEPs sentem que é o momento de observar

[4] Durante este período governaram o estado Cid Ferreira Gomes (2007-2014) e Camilo Santana (2015-2022).

por que os resultados não são opostos, pois segundo eles isso "[...] indica a necessidade de uma avaliação sobre os impactos da política de educação profissional em relação ao mundo do trabalho" (CEARÁ, 2014, on-line).

Evidentemente não consideramos esses resultados negativos do ponto de vista educacional, pois as escolas, por excelência, são espaços que permitem os jovens a progredirem autonomamente desde que não haja determinações ideológicas que impeçam de escolher a carreira profissional construída pelo seu processo histórico de vida.

Segundo Ramos (2008, p. 2) o modelo ideal de escola profissional possui uma educação de natureza politécnica, na qual os sujeitos têm "[...] acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade [...]", propiciando, portanto, "[...] a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho". Nessa perspectiva, evidentemente, as EEEPs do Ceará não se encaixam no ideal acima citado, dado a obrigatoriedade de práticas espaciais notoriamente estruturadas por agentes hegemônicos que influenciam nas EEEPs instaladas nas cidades.

As práticas espaciais como forma explicativa da dinâmica das EEEPs no Ceará

Como observamos na seção anterior, as EEEPs no Ceará representam, entre outros motivos, anseios por funções que reduzam as crises presentes no modo de produção capitalista de modo a possibilitar uma organização relacional efetiva do ponto de vista social, político e econômico estruturada por um pensamento eminentemente tendencioso sob a perspectiva empresarial.

Na intenção de materializar os objetivos que, em parte, visam o mercado, essas instituições seguem uma filosofia de gerenciamento, conforme definição apresentada no documento *Tecnologia Empresarial Socioeducacional* (TESE, 2010) que nos chama a atenção, sobretudo, por haver interferência direta de empresas e instituições financeiras privadas de atuação dentro e fora do Brasil.

Nesse sentido, a estrutura envolta do funcionamento e da dinâmica das EEEPs está fundamentada em dois documentos específicos, além da legislação vigente: o manual de gestão denominado *Tecnologia Empresarial Socioeducacional* — TESE (TESE, 2010) e o *Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará* (CEARÁ, 2008). Tais documentos merecem atenção pela composição de atenuantes que atribuem

para a escola profissionalizante novos elementos curriculares e até mesmo de gestão no tocante aos gestores, aos discentes, aos docentes e à comunidade escolar no geral. Diante disto, faz-se necessário utilizarmos metodologicamente conceitos-chave que nos possibilitem esclarecer os rumos que foram e, estão sendo, traçados aqui no Ceará.

A opção que julgamos ser útil está no conceito de Práticas Espaciais. Bastante comum nos estudos da geografia contemporânea brasileira, sobretudo nas problemáticas envolvendo as questões urbanas e da gestão do território pelas grandes empresas, as práticas espaciais possuem diferentes sentidos a depender do objeto de estudo que será investigado. Todavia, não é um conceito esgotado no tempo/espaço. As práticas espaciais não podem ser analisadas fora de sua espacialidade ou territorialidade, visto ser um

> [...] componente nítido e destacado de forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetos a serem alcançados. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente toda prática social é uma ação (um conjunto estruturado de ações) inscrita no marco de relações sociais. Por isso é importante articular o conceito de prática espacial com os de relação social e ação social (SOUZA, 2013, p. 241).

O pesquisador tensiona as práticas espaciais num sentido que envolva a ação dos sujeitos na relação de condicionantes do espaço geográfico. Evidentemente que essas ações não se resumem ao campo do material, mas também, de forma combinada, com as relações simbólicas estabelecidas no espaço geográfico.

Entendendo que o material e o simbólico são duas dimensões que ocorrem no cotidiano através das manifestações sociais, é fundamental considerarmos a escola por excelência como local de atuação dessas dimensões. Nesse aspecto, o espaço escolar não se resume ao concreto — aos laboratórios, às salas de aula —, mas sim, a um lugar que também se controi pelas manifestações sociais e por disputas de diferentes agentes sociais, econômico e político.

Assim, o princípio educativo não se encontra centralizado nos espaços institucionais de educação, ou seja, a educação não escolar se apresenta como variável que em conjunto com a educação escolar desenvolve a condição autônoma e de resistência dos jovens discentes. Portanto, as práticas espaciais medeiam as relações sociais.

> Em suas práticas, os jovens usam seus corpos e a cidade, ocupando-os, apropriando-se deles e produzindo neles suas marcas. Sendo assim, participam das práticas espaciais formadoras de territórios, de múltiplas territorialidades. Na formação e na manutenção desses territórios, os jovens fazem suas marcas, 'modelando' suas paisagens, reais e imaginárias (CAVALCANTI, 2013, p. 80).

Evidentemente que não é fácil considerar esses aspectos de vivência em uma conjuntura educacional formalizada por lógicas legitimadoras do entendimento de escola como mecanismo de apoio às estratégias de produção do capital e isso, obviamente, acarreta num prejuízo pedagógico quando se estrutura condições que reduzem a interação dos discentes com os territórios.

Numa perspectiva economicista, Corrêa (1992) desenvolve o conceito de práticas espaciais através da análise de gestão territorial estabelecida pela empresa do ramo do tabaco, a Cia. Souza Cruz Indústria e Comércio. Nesse estudo, as práticas espaciais são estruturadas em cinco ações articuladas: I) a seletividade espacial; II fragmentação-remembramento espacial; III) antecipação espacial; IV) marginalização espacial e V) reprodução da região produtora. Contudo, essas práticas espaciais "[...] não são mutuamente excludentes: ao contrário, podem ocorrer de modo combinado" (CORRÊA, 1992, p. 36).

Essas duas concepções desenvolvidas sobre práticas espaciais, no nosso entender, podem ser utilizadas como estrutura conceitual na análise da dinâmica das EEEPs nas cidades cearenses, pois é sabido que tanto há manifestações sociais que produzem símbolos e representações no cotidiano dos discentes e docentes, quanto, operacionalizações na gestão territorial das cidades cearenses numa perspectiva econômica presente nas decisões de ofertar os cursos técnicos profissionais. Esses arranjos facilmente são encontrados nos documentos que fundamentam tais instituições.

Destarte, entendemos que as escolhas dos cursos a serem ofertadas nas cidades ocorrem de acordo com as atividades econômicas predominantes, a parceria entre a iniciativa pública e privada, o gerenciamento das ações, a educação escolar como negócio, a comunidade compreendida enquanto clientes, os estágios remunerados dos discentes, os alunos egressos no mercado de trabalho e nas universidades, as metas a serem batidas anualmente, a vivência docente e discente, entre outros, correspondem como práticas espaciais fundamentalmente combinadas.

Na TESE, documento norteador da organização curricular da integralidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante ofertados na mesma instituição de ensino das séries finais do ensino básico, de elaboração calcada pelas instituições financeiras e empresas filantrópicas, há claramente a concepção de qual modelo escolar a instituição se propõe a formular. Segundo o documento, a TESE surge: "[...] como módulo de estudo no processo de formação dos Gestores, considerando que os Centros de Ensino em Tempo Integral adotam padrões gerenciais à luz da experiência empresarial, criteriosamente modelados com base nessa tecnologia" (TESE, 2010, p. 5).

Indo mais além, a TESE denomina os agentes educacionais com termos meramente empresariais, dando a entender que a reformulação educacional particularmente das escolas públicas só funcionará se a dinâmica for agregada aos princípios de gerenciamento empresarial rígidos, pois:

> A tecnologia empresarial considera o cliente e o investidor como fontes devida. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade. Portanto, o objetivo do gestor (empresário individual) e da equipe (empresário coletivo) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, riquezas morais e riquezas materiais, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (poder público e iniciativa privada) (TESE, 2010, p. 9, grifo nosso).

Os gestores das EEEPs denominados de empresários individuais, nesse sentido, são instruídos a acompanhar as relações pedagógicas numa postura que, em parte, se confundem com as relações de patrão e empregados. A designação de empresários coletivos para os professores, as secretarias, os agentes dos serviços gerais e os porteiros, representam uma relação de submissão e de descaracterização do ambiente escolar, pois, a proposta se reduz a uma estrutura hierárquica submissa as vontades de um grupo de financiadores de maior poder.

No *Relatório de Gestão* (CEARÁ, 2014), uma variável muito defendida e que configura também como prática espacial das EEEPs são os componentes ideológicos que incentivam os discentes ao trabalho.

O interessante é que contraditoriamente para o relatório, o trabalho deve seguir aquilo que Marx (2001) defende como *princípio educativo*, no caso, uma formação que tensiona os discentes a adquirir múltiplas funcionalidades e poder de autonomia em decidir no tempo/espaço a sua relação com o trabalho. Entretanto, ao fazer a defesa da perspectiva do trabalho, observa-se uma redução ou desconsideração das relações cotidianas do aprender que também se encontra no espaço vivido do discente. Nesse sentido, para o *Relatório de Gestão*:

> As demandas do mundo do trabalho hoje não mais se centram na mera capacidade de 'fazer', pois demandam a intelectualização das competências, o raciocínio lógico formal, o domínio das formas de comunicação, enfim, a capacidade e a disposição de aprender permanentemente (CEARÁ, 2014, on-line).

Nessa perspectiva não podemos entender separadamente as práticas espaciais das escolas de formação profissional com as relações sociais contidas nos espaços de reprodução da educação não escolar, pois, como consequência, a legitimação da escola a serviço dos atores hegemônicos retardará ou sucumbirá às formas de resistências.

Levando em consideração as práticas espaciais observadas por Corrêa (1992), nota-se que ao menos três práticas espaciais estão associadas com a dinâmica das EEEPs: a) a seletividade espacial; b) antecipação espacial e; c) a Fragmentação/remembramento espacial, obviamente, tendo em consideração a diferenciação do papel que neste caso, se refere predominantemente à qualificação dos jovens por meio de cursos profissionalizantes.

No âmbito da instalação das EEEPs, tanto a secretaria econômica quanto a secretaria da educação diagnosticam os fatores sociais, político e econômico que por ventura as cidades possuem. Esse levantamento inicial que também se classifica como antecipação espacial se torna fundamental para a seletividade espacial, isto é, "[...] decide sobre um determinado lugar segundo este apresenta atributos julgados de interesse por ela" (CORRÊA, 1992, p. 36).

Segundo o *Relatório de Gestão* das EEEPs (CEARÁ, 2014, p. 28), a escolha se dá por escolas que se envolvem: "[...] em áreas de vulnerabilidade social; que apresentavam indicadores educacionais abaixo do esperado, compreendendo que sua incorporação como EEEPs seria uma forma para revitalizá-las; escolas com baixa matrícula."

De início, os cursos ofertados pelas primeiras 25 escolas profissionalizantes localizadas na Região Metropolitana de Fortaleza, foram: Informática, Guia de Turismo, Segurança do Trabalho e Enfermagem. Os critérios de oferta segundo o governo se resumiam ao:

> [...] contexto econômico de crescimento do turismo e da construção civil, a análise da Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará (ETICE) quanto à necessidade de formação técnica em informática para atuação profissional qualificada em quaisquer áreas de profissionalização, além da relação institucional com a Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE), que desenvolvia um programa de formação técnica em Enfermagem. (CEARÁ, 2014, p. 28).

Deste modo, é evidente que a prática da seletividade espacial existe de acordo com elementos territoriais particulares no qual fundamentam a urgência em implementar o modelo profissionalizante no ensino médio da rede pública.

Além disso, as EEEPs desenvolvem a Fragmentação/remembramento espacial ao interferir diretamente na organização socioespacial das mesorregiões do Estado através

da instalação em áreas proporcionadas ao processo de produção e a quantidade demográfica. Portanto, a fragmentação ocorre quando se "[...] elege primeiramente os lugares que apresentam maior potencial face à natureza das unidades a serem implantadas. Existe, assim, uma faceta temporal nesta prática espacial" (CORRÊA, 1992, p. 37).

No caso da antecipação espacial, as EEEPs se envolvem quando definem antecipadamente a gestão do território por meio de parcerias com o ramo empresarial, com Organizações Não Governamentais (ONGs) e com sindicatos, onde, conjuntamente se responsabilizam em deliberar os cursos profissionais para os jovens sob o entendimento de desenvolvimento econômico das cidades.

> Antecipação espacial significa reserva de território, significa garantir para o futuro próximo o controle de uma dada organização espacial, garantindo assim as possibilidades, via ampliação do espaço de atuação, de reprodução de suas condições de produção (CORRÊA, 1992, p. 38).

Situadas em uma perspectiva mais subjetiva e composta de valorações pertinentes no que se refere ao sentido da escola na cidade, a clientela estudantil e o quadro de docentes que compõe essas instituições são fundamentalmente envolventes na problemática das práticas espaciais, a começar que tanto os docentes, quanto os discentes passam por processos de seleção para entrarem nas EEEPs. No caso dos discentes, como já vimos anteriormente, a instituição estabeleceu por meio de portaria de matrícula elaborada pela SEDUC (Secretaria de Educação), os critérios que, porventura, devem ser apreciadas.

A Portaria n.º 0612/2020 que se refere às matrículas do ano letivo de 2021 estabelece os seguintes critérios para os discentes concorrerem a um dos quatro cursos ofertados pelas EEEPs:

> 1.5 Das vagas destinadas à composição das turmas de 1ª série do ensino médio integrado à educação profissional, 80% serão para estudantes oriundos da rede pública de ensino; e 20% serão destinadas a estudantes oriundos de escolas particulares, conforme a Portaria Nº 0105/2009 – GAB, de 27/02/2009, considerando, ainda, as seguintes definições: a. dos 80% das vagas destinadas aos estudantes da rede pública, 30% destas serão para estudantes que comprovarem residência no território em que se situa a escola, quando for o caso; b. dos 20% das vagas destinadas aos estudantes da rede privada de escolas particulares, 30% destas serão para estudantes que comprovarem residência no território em que se situa a escola, quando for o caso.
> 1.6 Cada EEEPs definirá, no edital de inscrição, até 2 (dois) bairros imediatamente adjacentes à escola, que comporão o território mencionado nas alíneas a e b do item 1.5.
> 1.7 Para atender ao subitem 1.5 (estudantes oriundos da rede pública de ensino), o estudante deverá ter cursado pelo menos os 2 (dois) últimos anos do ensino fundamental- anos finais- na rede pública de ensino.1.8 Para atender ao

> subitem 1.5 (estudantes oriundos da rede privada de ensino), o estudante deverá ter cursado pelo menos os 2 (dois) últimos anos do ensino fundamental- anos finais -na rede privada de ensino. 1.9 No caso do estudante ter cursado os 2 (dois) últimos anos do ensino fundamental nas duas redes de ensino (pública e privada), considerar o maior tempo de permanência deste na rede pública ou privada (ao longo do 6º ao9º anos), para atender ao subitem 1.5.1.10 As vagas serão distribuídas em cada EEEPs de acordo com a oferta dos cursos técnicos de cada unidade escolar. (CEARÁ, 2020, p.86).

É importante ressaltarmos que o ponto definitivo de caracterização das EEEPs como instituição parceira do mercado está no programa de estágio remunerado para os alunos que estão concluindo o terceiro ano. As empresas concedentes são utilizadas como uma espécie de laboratório fora da escola, no entanto, com a produção garantida e sem nenhum ônus em relação a pagamento.

Na prática espacial dos estágios, a carga horária total varia de 400 a 600 horas sendo que os cursos que possuem a carga horária máxima são as que se encaixam no eixo tecnológico da área da saúde como estética, enfermagem, entre outros. Os demais têm a carga horária reduzida.

Nesse período de estágio é comum os alunos sentirem a sobrecarga e a pressão, pois os estágios ocorrem no período da tarde logo após as cinco aulas consecutivas. Nesse movimento, também é comum observar a redução do desempenho escolar por meio das notas no bimestre no qual se pratica os estágios. Esse fator se complexifica porque nem sempre os estágios são na cidade onde a escola se localiza, fazendo com que os discentes recorram aos ônibus coletivos. O cansaço e a fadiga passam a acompanhá-los e, evidentemente, os estudos ficam comprometidos.

Dependendo do curso e da empresa, alguns alunos firmam contrato no ramo, no entanto, como foi visto anteriormente, entre a continuidade dos estudos e o emprego de imediato, a primeira opção permanece superior.

O entendimento da dinâmica escolar nas cidades cearenses pelas escolas profissionalizantes utilizando-se do conceito de prática espaciais não tem o sentido de ser superior a outra qualquer categoria de análise. Contrariamente, as práticas espaciais são mais uma vertente possível de se desvendar o papel dos agentes que no espaço geográfico reproduzem as suas forças hegemônicas, incluindo-se, nessa perspectiva, o indivíduo. É um acréscimo, um complemento para ser agregado na difícil tarefa de entender a complexidade educacional brasileira.

Considerações finais

O capitalismo desde o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) demonstrou a capacidade de intensificar a relação entre os meios políticos, econômicos e sociais por através da introdução dos sistemas complexos do ramo tecnológico, científico e informacional resultarem na reestruturação produtiva das indústrias e em novas funcionalidades no que se refere à mão de obra.

Além da reformulação de novos métodos de produção flexível para o acúmulo do capital, a adequação das políticas entre nações também passou a ser consolidada. Representados pelos Organismos Internacionais associados à Organização das Nações Unidas — ONU, os países de economias desenvolvidas deliberaram estratégias multilaterais para as nações de economia frágil utilizando-se do pretexto de reduzir as crises no setor produtivo e no setor fiscal ao longo da vigência do neoliberalismo econômico.

Na década de 1990 esses movimentos forçaram a reformulação de muitas práticas político-econômica centralizadas nas exigências do mercado, principalmente no que se refere ao papel do Estado que passaria a perder influência em algumas estruturas basilares da sociedade, como no caso, a educação.

No Brasil, esse processo não foi diferente. Nos governos de esquerda-progressista de Lula e de Dilma as políticas públicas no campo da educação tiveram impactos positivos nos índices de aprovação e de alfabetização graças aos investimentos necessários na melhoria estrutural e humana dos ambientes de ensino do ensino infantil ao superior.

Um ponto de ruptura nesse processo de melhorias se dá no reforço da modalidade de ensino profissionalizante destinada para os jovens filhos dos trabalhadores brasileiros. Por decreto, o governo incentivou os Estados a criarem condições de adequar o ensino profissional com o nível médio de disciplinas da base comum curricular.

O estado do Ceará, assim como outros estados, aderiu ao programa federal Brasil Profissionalizado materializando a ideia de capacitar os jovens do ensino médio na construção de escolas integrais de ensino profissionalizante com a base comum curricular. Assim, com o capital destinado da União e com parcerias do setor privado, as EEEPs começaram a atuar no território cearense em meio a embates políticos e econômicos no Estado.

O papel desempenhado pelas EEEPs, de fato, repercutiu muito nos índices de acesso dos alunos nas universidades, mas não podemos afirmar o mesmo em relação ao mercado de trabalho. Conforme pontua Santos (2017), a contragosto há preferência dos alunos egressos em prosseguir os estudos nas universidades ou em cursinhos preparatórios para concursos públicos.

Além dessa questão, as EEEPs também se caracterizam por manter uma aproximação com a estrutura econômica dos municípios. Como apontado aqui, os critérios estabelecidos para a materialização das EEEPs se dão em duas perspectivas fundamentais: a primeira se refere à melhoria da condição de vida dos alunos filhos dos trabalhadores assalariados, onde, em tese sairiam com um emprego garantido após a formação numa área específica da economia; a segunda se refere diretamente ao desenvolvimento do mercado que terá parte da sua demanda solucionada pela oferta de obra qualificada.

Para analisar a dinâmica relacional desse modelo de escola com os municípios cearense utilizaremos o conceito de práticas espaciais da ciência geográfica desenvolvida principalmente pelos geógrafos Roberto Lobato Corrêa (1992; 2007) e Marcelo Lopes de Souza (2013). Cada um com um desenvolvimento conceitual amplo e heterogêneo aqui no Brasil. A escolha, obviamente, surge pela tentativa de destinar uma análise sem desconstruir a relação social no tempo-espaço na abordagem, muito comum dentro dos discursos economicistas.

Deste modo, esperamos que a análise a partir das práticas espaciais possa revelar mais problematizações ou inquietações e que amplie o debate sobre a relação instituição e sociedade na cidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007:** institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: MEC/Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 26.09.2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza**.** Jovens Escolares e a Cidade: Concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, Volume Especial, n.35, p. 74-86, 2013.

CEARÁ. **Portaria nº 0612/2020, de 09 de dezembro de 2020**: estabelece as normas para matrícula dos estudantes nos estabelecimentos de ensino públicos estaduais para o ano de 2021, e dá outras providências. Ceará: DOE Diário Oficial do Estado. Publicado no D.O.E. de 10 de dezembro de 2020.

CEARÁ. **Relatório de Gestão:** O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014.1. ed. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Criação das EEEPss.** Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Publicado em: 29 jan. 2015. Acesso em: 20 nov.2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. Corporação, Práticas Espaciais e Gestão do Território. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v.54, n.3, p. 115-122, 1992.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação Sócio-Espacial, Escala e Práticas Espaciais. **Cidades**, v.4, n.6, p. 62-72, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2000.

ICE. INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo de Gestão: Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**: uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral). Recife, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Marin Clart, 2001.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 08-09 maio, 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

RANDOLPH, Rainer. **Valores, práticas sociais e espaço:** Henri Lefebvre e o advento da sociedade urbana**.** Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Deribaldo. **A profissionalização imposta por decreto:** notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Betrand, 2013.

Recebido em 28 de setembro de 2021.

Aceito para publicação em 24 de agosto de 2022.